



Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761115510802>

CAI (51)
CSI
-76R23
v. 6

(51)



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 6

**Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada**

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E1

**Student preparation
for language
training: some
perspectives and
conclusions**

by

Marjorie B. Wesche
Frances Smyth
with the participation of
H.P. Edwards
R. LeBlanc
G. Bibeau

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 6

Research E-1

**Student preparation for language
training: some perspectives
and conclusions**

by

Marjorie Bingham Wesche
Frances Smyth

with the participation of

H.P. Edwards
R. LeBlanc
G. Bibeau

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors wish to thank the personnel of the Guidance Service, particularly Winston Wells and Michèle Bourgon, for their contributions to this study, as well as all the students, teachers and departmental personnel who answered questionnaires and commented on these aspects of language training. Sonia Sawchuk's contribution to the compilation and analysis of student comments, and typing and editing of various drafts of the report by Marie-Rose Goulet and Marta de Hughes are gratefully acknowledged.

TABLE OF CONTENTS

	<u>Page</u>
FOREWORD.....	3
INTRODUCTION.....	13
CHAPTER I: RESPONSIBILITY FOR STUDENT INFORMATION, SELECTION AND PLACEMENT, AND RECEPTION.....	17
1.1 The Candidate's Department or Agency.....	18
1.2 The Guidance Service of the Staff Development Branch.....	22
1.3 The Language Schools.....	28
CHAPTER II: STUDENT AND TEACHER PERCEPTIONS OF SELECTION, PLACEMENT AND PREPARATION PROCEDURES FOR LANGUAGE TRAINING.....	35
2.1 Informational Aspects.....	36
2.2 Psychological Aspects.....	37
2.3 Selection Criteria.....	38
2.4 Placement Criteria.....	40
2.5 Reception in the Schools.....	45
CHAPTER III: DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	49
3.1 Legal Aspects.....	50
3.2 Administrative Policies.....	52
3.3 Communication and Coordination.....	53
3.4 Linguistic Barriers.....	54
APPENDICES.....	55
BIBLIOGRAPHY.....	85

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- Henry P. Edwards, Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa.
- L'I.F.G., L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology.
- Raymond LeBlanc, doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa.
- William F. Mackey, doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval.
- Robert Tousignant, doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal.

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- Pierre Cardinal, M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study.
- Michel Gilbert, Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG.
- Lorraine Lebeau, L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG.

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction

INTRODUCTION

An area of student concern which surfaced during the Independent Study (PFL)¹ of public servants on continuous language training was that of preparation for such training². This concern was expressed spontaneously by students and teachers through free written comments made during Research B and C testing sessions, and interviews, as well as in response to specific questions on PFL, and Studies Division (SDB)³, questionnaires. For some students at least, the present system is not perceived as providing adequate information and other kinds of preparation for language training.

An examination of student comments indicated three dominant areas of complaint. Many felt that the informational and psychological aspects of preparation were neglected. The transition from work to school was described as being poorly organized and fragmented, leaving them disoriented. In addition, many felt that the testing and interviewing of the preliminary orientation process was not conducted in such a way as to produce positive, confident attitudes. The selection of students and their placement into classes received the greatest number of negative comments. Some students questioned the validity of the placement tests and other aspects of Guidance Service procedures. It was felt by both teachers and students that some persons should not be sent on language training at all, and that the placement of others into particular classes was not always satisfactory. The schools were criticized from two points of view: (1) for apparently failing to follow the recommendations of the Guidance Service re: placement level, aptitude streaming and methodology, (actually at least initially the responsibility of the Registrar) and (2) for failure to meet psychological needs of students in adjusting to the school environment and demands.

¹ Projet de recherches sur les programmes de formation linguistique.

² This report deals mainly with the preparation of Anglophone students, since the major problems in this area appear mainly to this group.

³ Staff Development Branch.

Owing to the dissatisfaction expressed, an examination of the process of preparation for language training was undertaken with a view to identifying the sources of these problems, and recommending changes where feasible.

This report attempts to identify those individuals and institutions involved in the preparation of students for language training. It examines regulations defining this aspect of their work as well as their own perceptions of their responsibilities in this area. Any problems encountered in the execution of these perceived duties are also noted. Student perceptions of the responsibilities of these persons and entities have also been examined and any discrepancies noted. Since it appeared possible that the students with complaints were not typical of the overall student population, a comparison between those students making comments and the total on-course student sample was undertaken, as described in the section on student comments.

The concluding section of this report attempts to summarize the present problems in student selection, placement and preparation procedures, including administrative or legal obstacles to a more coherent system.

Comments, questionnaire responses, and interview information from students, teachers, senior teachers, departmental bilingualism advisors, Guidance Service personnel, and other personnel working with the bilingualism programme form the basis for this report, along with the documents noted in the bibliography.

INTRODUCTION

An area of student concern which surfaced during the Independent Study (PFL)¹ of public servants on continuous language training was that of preparation for such training². This concern was expressed spontaneously by students and teachers through free written comments made during Research B and C testing sessions, and interviews, as well as in response to specific questions on PFL, and Studies Division (SDB)³, questionnaires. For some students at least, the present system is not perceived as providing adequate information and other kinds of preparation for language training.

An examination of student comments indicated three dominant areas of complaint. Many felt that the informational and psychological aspects of preparation were neglected. The transition from work to school was described as being poorly organized and fragmented, leaving them disoriented. In addition, many felt that the testing and interviewing of the preliminary orientation process was not conducted in such a way as to produce positive, confident attitudes. The selection of students and their placement into classes received the greatest number of negative comments. Some students questioned the validity of the placement tests and other aspects of Guidance Service procedures. It was felt by both teachers and students that some persons should not be sent on language training at all, and that the placement of others into particular classes was not always satisfactory. The schools were criticized from two points of view: (1) for apparently failing to follow the recommendations of the Guidance Service re: placement level, aptitude streaming and methodology, (actually at least initially the responsibility of the Registrar) and (2) for failure to meet psychological needs of students in adjusting to the school environment and demands.

¹ Projet de recherches sur les programmes de formation linguistique.

² This report deals mainly with the preparation of Anglophone students, since the major problems in this area appear mainly to this group.

³ Staff Development Branch.

Owing to the dissatisfaction expressed, an examination of the process of preparation for language training was undertaken with a view to identifying the sources of these problems, and recommending changes where feasible.

This report attempts to identify those individuals and institutions involved in the preparation of students for language training. It examines regulations defining this aspect of their work as well as their own perceptions of their responsibilities in this area. Any problems encountered in the execution of these perceived duties are also noted. Student perceptions of the responsibilities of these persons and entities have also been examined and any discrepancies noted. Since it appeared possible that the students with complaints were not typical of the overall student population, a comparison between those students making comments and the total on-course student sample was undertaken, as described in the section on student comments.

The concluding section of this report attempts to summarize the present problems in student selection, placement and preparation procedures, including administrative or legal obstacles to a more coherent system.

Comments, questionnaire responses, and interview information from students, teachers, senior teachers, departmental bilingualism advisors, Guidance Service personnel, and other personnel working with the bilingualism programme form the basis for this report, along with the documents noted in the bibliography.

CHAPTER I

**Responsibility for student information,
selection and placement, and reception**

CHAPTER I

RESPONSIBILITY FOR STUDENT INFORMATION, SELECTION AND PLACEMENT, AND RECEPTION

There are at least three entities involved in the process by which public servants or outside competition winners needing language training are prepared for the experience of language training and placed in continuous intensive training programmes. These include:

- (a) The Candidate's Department or Agency⁴.
- (b) The Guidance Service of the SDB.
- (c) The Language Schools of the SDB.

Their responsibilities and present activities in this area will be discussed in the following sections.

In the case of inside competition winners, language training arrangements are made by the department or agency where the bilingual position is located. For outside winners in the staffing process, the Public Service Commission Staffing Branch Coordination Center makes pertaining arrangements.

1.1 THE CANDIDATE'S DEPARTMENT OR AGENCY

In the departments the language requirements coordinator or bilingualism advisor is responsible for requesting language training, arranging diagnostic testing for candidates at the Orientation Division prior to training, keeping the candidate and department personnel informed of progress in the procedures, notifying the candidate and his or her manager of the testing date and course entry date, and informing the candidate about the process and implications of continuous training (See OLAS MANUAL, Volume I, Sections 8 and 9, for further specifications).

The information students receive from their language requirements coordinator or bilingualism advisor generally includes a series of pamphlets prepared by the Official Language Information Section, Public Relations Division of the Public Service Commission, entitled Perspectives on Language Learning, Straight Talk on Language Training, Testing 1, 2, 3, and English, French or Both. Perspectives on Language Learning tells prospective trainees that the bilingualism advisors "are available to provide you both with advice or assistance about any aspects of the program before you begin training and while you are on course". (page 11). However, this does not appear to coincide with the official duties spelled out for the advisors in the OLAS Manual. Likewise, Module 4, La Fonction Conseiller en Bilinguisme: mécanisme d'implantation du bilinguisme, 1972, of the report by the Groupe d'étude sur le bilinguisme made no mention of information to language training candidates in its description of the largely administrative functions of the position of bilingualism advisors⁵.

⁵ While bilingualism advisors were originally responsible for most aspects of departmental implementation of official languages policy, many departments have since June, 1973, acquired language requirements coordinators (LRC's) as well. The LRC's deal specifically with the linguistic requirements of positions, including liaison with the PSC language training programme. Some large departments have even more specialized language training coordinators for this liaison work and to supervise departmental training programmes. General reference is made in this report to bilingualism advisors because of their hierarchical and historical importance, and because many of them continue to serve as LRC's as well.

In a personal memorandum on "Le Bilinguisme dans la Fonction Publique" prepared in July, 1975, a coordinator of linguistic services for one of the major departments who had previously taught in the Language Bureau described the situation in the departments as follows:

"Actuellement, l'employé qui doit entreprendre sa formation linguistique en est avisé par une note laconique et standardisée. C'est une formalité, rien de plus. De relation humaine, point du tout. Il appréhende de se retrouver sur les bancs de l'école, expérience qu'il n'a pas vécue depuis de nombreuses années. Il aura à subir un choc culturel. On ne fait que l'aviser de la date, du lieu et de l'heure à laquelle il doit se présenter à l'école.

Un effort a été fait, le cartable de formation linguistique préparé (et très bien fait) par la Commission de la Fonction publique. Il est parfois remis, en même temps que l'avis de convocation, à l'employé qui doit entreprendre sa formation.

Le futur étudiant devrait être convoqué au bureau d'un agent, à l'intérieur de son ministère, où il puisse rencontrer une personne bien renseignée, et capable de répondre à toutes ses questions et inquiétudes. La CFP⁶ donne des semaines de stages de formation pour préparer des gens à administrer et corriger des tests et à bien remplir les formules. N'y aurait-il pas avantages à préparer des agents destinés à assurer ce contact personnel auprès des futurs étudiants. Dans la fonction publique, les papiers bien remplis seraient-ils donc plus importants que les relations humaines?..."

Discussion with a number of students and teachers lead the authors to believe that the above is an accurate description of the experience of many public servants sent on language training.

For information on this topic from the point of view of departmental personnel, a questionnaire was sent out to bilingualism advisors and language requirements coordinators by the PFL to determine how candidates are informed and prepared in the departments for the experience of language training (See Appendix I).

⁶ Commission de la Fonction publique.

An examination of the responses of the departments to the questionnaire reveals that all public servants receive a certain amount of information on various aspects of the language training programme before they begin their language courses. Nonetheless, there are circumstances in the filtering-through process which lessen the effectiveness of the information given.

It can be said that almost all departments provide general information about the language courses, the preliminary orientation process, certain characteristics of the language schools, the rights of public servants in case of failure and levels of bilingualism. Less complete information is given with respect to aptitude levels the evaluation process, possibilities for further training after continuous courses and the Official Languages Act.

In addition, information on language teaching personnel the role of the official language coordinators, and the ultimate degree of utilization of the language learned is essentially nil.

There are three aspects of the information process which appear problematic, based on the questionnaire response:

- (a) The fact that the period of notice of the beginning date of training for most public servants is no more than a week implies that few of them have the time to become acquainted with all aspects of this very complicated question. It is essential that public servants know further in advance (3 or 4 weeks) that they will begin second language training.
- (b) Given that there exist abundant documents treating different aspects of the official languages programme, there are few documents which explain the conditions of learning and teaching to which public servants will be submitted during their language courses.

- (c) There are in existence some twenty documents in colour, of different size and format, grouped under at least five different titles (in 5 notebooks). All these documents are accessible to and certain of them are provided to public servants by departmental services, but exposure to them cannot but leave public servants perplexed in the face of the complexity of the information furnished. A significant improvement in the presentation of the information could result from a regrouping of these varied sources in a single document which would cover all aspects of the Official Languages Programme, and include information on psycho-pedagogical aspects.

1.2 THE GUIDANCE SERVICE OF THE STAFF DEVELOPMENT BRANCH (SDB)

The Guidance Service of the Staff Development Branch, carries out diagnostic testing and interviews with each candidate for language training. Through these it determines the candidate's second language knowledge and the appropriate level of entry into training, one of four ability streams (A, B, C, D), and the most appropriate methodology for the candidate of those available in the continuous courses. It also identifies candidates who are not likely to succeed in language training. In the latter case, candidates from outside the public service are denied access to training (subject to special appeal), while those from inside desiring the training are allowed a trial period, during which special efforts are made to ensure their success.

Two units of the Service are involved in the diagnosis and orientation of candidates for training: Testing and Preliminary Counselling. Candidates are first scheduled for a testing session at which the following tests are administered:

- (a) Modern Language Aptitude Test (MLAT); (Anglophone only) (See description in Research B).
- (b) Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB: Sub-tests V and VI: Sound Discrimination and Sound Symbol Association). (Anglophone only); (See description in Research B).
- (c) Language Placement Test. (In French or English). This is a test of French or English knowledge. It yields scores in listening, speaking, reading and writing skills. The first two determine the placement level on course.
- (d) Placement Questionnaire. (In French or English). This is a questionnaire seeking information on the candidate's language and academic background, exposure to the second language, learning "style", and physical factors which might affect language learning.

Several days after the testing an interview is set up for the candidate with one of the Guidance Service counsellors. The interviewer determines the final recommendations for placement on course: i.e. the starting point, method, and ability grouping of the candidate. The Guidance Service forwards its results and recommendations to the Registrar of Language Training, who determines the actual placement of candidates in classes.

To find out more about the concept of their role in student preparation for language training, Guidance Service personnel are interviewed, various activities of the counselling and testing sections were observed, and various relevant documents and studies by the Service and the SDB were consulted⁷.

In line with their responsibilities as outlined in the OLAS Manual, Volume I, Guidance Service personnel undertake their major responsibilities in the area of diagnosis of candidates' language aptitude, knowledge of the second language, and preferred learning "style", (a) so that a realistic appraisal can be made of the candidate's chances to reach the required norm in the allowed time on training, and (b) to place students into an optimum training situation for their abilities, within the possibilities available at the language schools. This is done through the preliminary testing and interviewing mentioned above.

⁷ In addition to informal conversation with many members of the Division, interviews were carried out with Mr. Winston Wells, Chief, Guidance Service and Ms. Michèle Bourgon, Head of Preliminary Counselling. Documents consulted included:

- L'Orientation préliminaire: compte rendu des réunions du 16 et du 30 avril, 1973.
- Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation par MM.: Artaud, Leonoff, et Sarrazin, 1974.
- Wells, Winston: Validité du processus d'orientation: Rapport III, 1974.
- Fleet, Brenda, (ed) Staff Development Branch, The Learning Support Division in Brief, n.d. (1975).

The interview is seen by Guidance personnel as an important diagnostic tool, and also as a point of "human" contact for candidates, giving them an opportunity to ask any questions related to language training. The standard content of interviews includes the interviewer giving the candidate his or her test results and interpreting them, pointing out possible learning problems which may arise in the training context, and trying to give the candidate a realistic idea of his or her possibilities of learning the second language. The counsellor informs the student about whom to contact in the departments, Guidance Service or schools in case certain kinds of problems arise, and also gives the candidate the opportunity to ask questions about language training.

Most Guidance Service personnel agree that administrative objectives are those served first by the Guidance procedures, as necessitated by the pressure to place competition winners - three-fourths of the language student population - in classes within twenty-four days of their successful competition. The second objective is to place everyone as appropriately as possible. The fact that different kinds of students are passing through the process each day, bound for different schools, levels, and methods, makes it impossible for the Service, like the schools, to offer any standardized yet individualized initiation programme other than what arises incidently in the course of interviews. The timing of the interview is arbitrary and thus not necessarily when the student may most feel a need for it. And for the majority of candidates who have no previous experience with PSC language training, the fact that it precedes their entry on course makes it difficult for them to place the information they receive in context, or to know what else they will need to know.

One result of all these circumstances is that candidates receiving a negative prognosis from the Guidance Service which is explained to them during the interview in an attempt to give them a realistic idea of their chances, may be unable to understand it except as an attempt to discourage them and send them on training with a

negative set. A further aggravating effect in some cases of this nature, where the candidate is defensive to begin with and receives only bad news during the interview, occurs when the interviewer is a member of the other language group. This particularly occurs between Anglophone candidates - the great majority - and Francophones who form the majority of counsellors. The latter, although they are fluent in English, in some cases have marked accents. In such cases interviewees appear at times to have difficulty in identifying with their interviewers, whom they regard in an adversary rather than supportive role. This can often but not always be overcome through skillful counselling.

A further difficulty noted by Guidance Service personnel is that of liaison with the departments and schools. Administratively there is little problem with the departments - i.e. arranging testing and interview appointments, sending the necessary forms back and forth, etc. But with regard to the information given to candidates in the departments about the diagnostic testing and interviews of the Guidance Service or the training programme itself, there is apparently great diversity among departments and individual bilingualism advisors. This judgment of Guidance Service personnel would appear to be borne out by the questionnaire results from the departments. In spite of attempts by the Guidance Service to explain its programme and its objectives to department representatives in a series of documents, stages and conferences organized periodically from 1973 on, most candidates arrive with little or no understanding of the early stages of placement and training. If anything, they may have too rosy a picture of the ease with which they will learn the second language, garnered from reading Perspectives on Language Learning and its companion publications, and from well-meant but sometimes irresponsible encouragement by bilingualism advisors who are anxious to stress positive aspects of the government's bilingualism policies. Such candidates do not appreciate the attempts at "debunking" these ideas by orientation counsellors to give a more realistic idea of the hard work, frustrations and possible failure which language training may bring.

Liaison between the Guidance Service and the language schools presents other problems. Again because competition winners have to be placed on training immediately, it is often not possible for the Registrar to follow all the diagnostic recommendations when placing students. While Anglophone students are usually placed either in the audio-visual or traditional methodology according to recommendation, the initial aptitude streaming and course entry level are sometimes not those suggested. Students blame such mismatches on the schools, and school personnel often appear to blame them on the Guidance Service. In fact, teachers, students and Orientation Division personnel all cite the lack of faith teachers appear to have in orientation procedures and diagnostic results.

Little of the detailed information orientation counsellors have on students follows them to the schools, due to lack of initiative by both students and their teachers on-course. In the past, although candidates were encouraged in preliminary interviews to contact their orientation counsellors should problems arise later on training, few appear to have done so. The SDB questionnaire for students on continuous training included the question:

(#53) Have you communicated with your orientation counsellor since entering the continuous course programme?

Of 1,340 Anglophone trainees answering the question, 82% had never done so, and less than 1% (10 students) reported doing so "often". On a frequency scale from 1-5, the mean was 1.29. Results for Franco-phone students were very similar. Senior teachers in the schools - with some exceptions - seldom appear to refer back to the orientation counsellors when students have difficulties. A recently instituted policy (October, 1975) by which one orientation counsellor is assigned full-time to each of the Ottawa French language programmes for liaison purposes, may help ameliorate this problem. All difficult cases in these programmes are to be communicated by the senior teachers to these persons, who will refer back to the initial orientation counsellors.

The Guidance Service is responsible for what little pre-selection of students is done, having the option to bar competition winners from outside the public service from going on continuous training if the possibility of their successfully meeting their required norms in the time allowed appear too unlikely. There is evidence that the diagnostic techniques of the Guidance Service allow them to predict with a high degree of accuracy whether an individual will be successful or not (see: Validité du processus d'orientation: Rapport III). However, since pre-selection is presently applicable to such a small percentage of candidates for training, the major problem is to place people in the most appropriate situation possible, even when their chances for successfully learning the second language appear to be slight.

1.3 THE LANGUAGE SCHOOLS

There is little information available regarding the official responsibilities of the schools with regard to welcoming new students and familiarizing them with the facilities and with the methodological options open to them. Practice is apparently quite diverse and as a result students are often not aware either of what they should expect as well as what is expected of them in the training situation.

Each school is briefly described in a pamphlet⁸ available for language requirements coordinators to distribute to public servants going on language training. The pamphlets provide information on transportation to the school, parking, the time-table, school facilities, and appropriate dress. However, it appears that either many students do not receive the pamphlets or they do not consider the information provided to be sufficient for their needs. The most apparent informational gap concerns the teaching methodologies used.

The booklet Perspectives on Language Learning suggests to students that if there is something additional they wish to know, they should not hesitate to ask their teacher, bilingualism counsellor or immediate supervisor. Unfortunately, the printed information provided and this advice do not appear to meet the needs of many students.

There has been some recognition of the problem of lack of student orientation in the schools by personnel at various levels of the Language Bureau. Several projects have been undertaken to prepare an initiation programme for new students - notably Programme A's Lesson Zero, and a project presently underway at Programme B. School procedures have apparently been little affected by either effort so far, however. When entire classes commence training at the same time, teachers will sometimes recognize their own orientation activities.

⁸ See Bibliography.

Some teachers encountered during the research expressed the desire to have more information on individuals coming into their classes before beginning the regular training programme, so that they could better orient them and tailor their teaching to individual needs. They expressed a need for initial activities to encourage group cohesion and a more positive atmosphere. Thus it appears that many students and school personnel at various levels recognize a need for special initiation sessions for new students.

The major obstacle to setting up regular orientation procedures is that there are no fixed entry dates for the commencement of language training. Thus new students in most cases join already formed classes at any time during the year, fitting in as well as they can to the already established class procedures and gradually "learning the ropes" from their fellow students. Fixed entry dates would allow the formation of more homogeneous classes according to multiple criteria, and would also make possible the organization of special initiation and group formation programmes in the schools at the beginning of training.

The lack of a consistent approach to student orientation in the French training programme is apparent from the interviews on this topic carried out with senior teachers (animateurs pédagogiques) in programmes A and B for Research E. The findings of this survey are summarized below⁹.

The survey sought information on present procedures used in programmes A and B to welcome and initiate new students' to language training. Twenty-seven senior teachers were interviewed during September, 1975.

⁹ See Appendix I for further details.

Results showed that practices vary not only between the two programmes and among the units within them, but even between the senior teachers of the same unit.

While some organized attempt is generally made to welcome groups of students entering training on the same day, individual students may receive as little as a five-minute introduction by the senior teacher to their teacher and members of their class. The amount of initiation received by such students largely depends on how busy the senior teachers are with other activities at the time they first report for training.

The most common procedures for receiving new groups of students include a meeting with the senior teacher, sometimes accompanied by the unit head. Students are introduced to each other, the teaching method is explained and demonstrated orally, and students are taken on a tour of school facilities. Other subjects usually taken up include school attendance policies, student evaluation, class schedules, and other general information. English is used with Anglophone students at these sessions except in some cases with advanced students. Sometimes the senior teacher needs the help of a teacher to translate, if his mastery of English is insufficient. The group initiation periods generally take from a half to a full day, and sometimes stretch into a second day.

Aside from the language difficulties of some senior teachers, a major problem reported in providing an effective initiation for groups is that the senior teachers do not have sufficient time at their disposal for this activity. This problem is of course most severe in the case of isolated students entering training. In the latter case, the consequences may be more serious as well, for such students are often not warmly welcomed by the students in the already formed classes they enter, either because the classes are already considered to be too large, because student changes occur too often, or for other reasons.

Thus the introduction to training varies greatly from student to student, and may represent anything from a cursory few minutes of explanation and introductions to a well-prepared, detailed, and effective initiation to the teaching method, evaluation procedures, physical facilities, personnel, and functioning of the particular unit.

CHAPTER II

**Student and teacher perception of selection,
placement and preparation procedures for language training**

CHAPTER II

STUDENT AND TEACHER PERCEPTIONS OF SELECTION, PLACEMENT AND PREPARATION PROCEDURES FOR LANGUAGE TRAINING

Analysis of comments made by students and teachers on this subject indicated that they did not perceive the present system as providing adequate preparation for language training¹⁰. A number of specific problems were identified. Since in most cases it was not clear who should be responsible for meeting these needs, the problems will be discussed according to the nature of the complaints rather than by following the Department/Guidance Service/Language School classification.

To determine whether student comments on the preparation process could be reasonably taken as representative of opinions of the entire student population, a comparison was made between those making such comments and those who did not according to personal characteristics including age, language aptitude and personality traits. A further analysis along similar lines compared subgroups of those who made comments according to the aspect of the process they remarked upon: psychological, selection and placement, or reception in the schools.

The few score differences among these groups revealed by the analyses were not of a sufficient magnitude to indicate meaningful psychological differences. Since students commenting on the various stages of preparation for training do not appear to differ in any essential way from the general student population, it is reasonable to consider the opinions expressed by them as representative of those of the larger population.

An analysis of these opinions follows under the headings of informational, psychological, selection, and placement aspects and reception in the schools.

¹⁰ See Appendix III (p. 79) for selected comments by students and teachers supplementing those quoted in the text.

2.1 INFORMATIONAL ASPECTS

"Students entering the French courses should have all aspects of it explained to them before they start the course."

"There should be a proper course orientation. This should inform participants about the method and why it is used, and of the participants' rights."

According to Anglophone student comments, very little information is given to the student about language training. It appears that they are given little more than aptitude test results and told the location of the school. Many complain that they are not aware of the teaching methodology to be used, the duration of their training, or the results of failure on course. The SDB questionnaire results provide further evidence for this criticism. Students were asked to answer the following question (82) "How useful was the information you received before starting the course?" on a five point scale, ranging from (1) "not at all" to (5) "very much". While more than 38% of Anglophone respondents answered "not at all", less than 4% replied "very much". The remainder of the responses were weighted towards the negative end of the scale, and the mean was 2.14. Francophone students were more positive, with 20% answering "not at all", and 15% "very much". Their average was 2.85.

2.2 PSYCHOLOGICAL ASPECTS

A psychological aspect of the orientation procedure which is perceived negatively in some cases is the nature of the feedback on diagnostic test results. The following comment summarizes the type of student complaint received in this regard:

"In the event of a poor score on initial testing for ability to learn a second language, students should never be told that it will be almost impossible to learn French as I was. This creates a negative response on the part of the student and this just might be enough to cause more problems."

An even more negative comment on the effects of the interview illustrates the defensive sentiments of some Anglophone students towards Francophone personnel involved in PSC language programmes:

"My interview was embarrassing, downgrading and insulting. The interviewer's broken, hard-to-understand English, was also a hindrance."

It appears that in some cases negative diagnostic interviews at the Guidance Service have the effect of confusing, discouraging, and perhaps even alienating some students as they begin language training.

2.3 SELECTION CRITERIA¹¹

The lack of pre-selection of students for language training received heavy criticism from students and teachers alike, and was the major single issue discussed by both groups with regard to student preparation for training. Without exception, those who commented felt that certain kinds of candidates should not be sent on language training. A number of criteria for eliminating candidates were suggested, among the most important being lack of motivation to learn the second language. Others suggested criteria including advanced age, lack of language aptitude, hearing and other physical disabilities, and a negative attitude toward the other language group. The following comments are typical:

Student comments:

"To offer such a chance to people who don't want it, don't need it, don't value it, laugh at it, take advantage of it, resent it, fear it, hate it, or couldn't care less about it, is beyond my comprehension. These people aren't motivated and will not benefit. Get rid of them and give the sincere language student a chance."

"On devrait ne pas endurer des élèves qui ne sont pas intéressés à suivre les cours."

Teacher comments:

"Les étudiants qui semblent n'avoir aucune aptitude pour l'apprentissage du français ne devraient pas "tenter leur chance pour le tenter". Ces personnes sortent de cette expérience au Bureau des Langues frustrées et agressives assez souvent. Pour certains, comme ils le disent "C'est le premier échec réel dans ma vie." On devrait leur offrir des positions semblables, mais unilingues et laisser la chance à ceux qui peuvent réussir plus facilement."

¹¹ Although this and the following section, covering pre-selection and placement of students, are not strictly part of the student preparation process, they are discussed here because they are a major concern of the Guidance Service, and because they appear to have such an impact on the psychological climate for those in training.

"Je pense qu'on ne devrait pas forcer les gens à étudier une langue seconde si: 1) ils ne sont vraiment pas intéressés; 2) ils sont hostiles à l'autre groupe culturel; et 3) ils ont des handicaps physiques (ex.: surdité)."

"Candidates for language training should be screened and selected more carefully. A lot of time, money and effort are involved in attending and/or conducting language courses. I DO NOT BELIEVE in the idea of EVERYBODY BEING ABLE TO LEARN A SECOND LANGUAGE. I have seen blood, sweat and tears in the situations where people were struggling with a frustrating experience. Just as some people are incapable of learning technical skills (I), some others suffer from a lock-jaw when it comes to foreign languages due to I.Q., education, age or just a "deaf" ear ... (I have 25 years of experience in teaching foreign languages)".

Permitting persons with little chance of success to undergo training is viewed as a waste of time, effort and money, as a negative influence on other students, and in some cases as harmful to these persons themselves.

Given the present policy that anyone in the public service in a designated position or winning a bilingual competition has the right to go on language training, several of those commenting, suggested that the schools enforce, far more severely than is presently the case, their option to drop students from training after six weeks. The following teacher's comment summarizes this attitude:

"Les étudiants qui, après environ 6 semaines de cours, ne manifestent aucune aptitude à l'apprentissage de la langue seconde devraient être systématiquement retirés, sans quoi l'école devient une véritable maternelle."

2.4 PLACEMENT CRITERIA

Another area of concern expressed in comments by both teachers and students had to do with the criteria by which students are placed in classes. In addition to language knowledge, language aptitude, and certain learning preferences which are presently considered in placement procedures, additional criteria were suggested. There was also criticism of some of the measures presently used.

Student comments:

"At the school itself grouping of students leaves much to be desired. Students should be grouped taking into consideration the following factors, so that students in the group are at least compatible in relation to them re: (a) the student's ability to learn French; (b) the norm that the student has to obtain; (c) student knowledge and skill."

"I feel when grouping five or six students together to make up one class, they should not only consider their ability to learn a second language, but also their personalities; their age, and the level of achievement a student must reach. These and many more smaller points may influence a student's learning ability, his interest in learning a second language, and the achievement level he does reach."

"Les étudiants d'une même classe sont SOUVENT mal classés au point de vue: aptitudes et connaissances anglaises - personnalité."

Teacher comments:

"On devrait regrouper les étudiants de façon plus adéquate, les mêmes problèmes ensemble, discrimination auditive, etc."

"En ce qui regarde le programme d'enseignement, je suggérerais que les étudiants soient classés différemment, qu'un test psychologique leurs soient administrés avant leur venue au Bureau des Langues afin qu'ils soient groupés d'après leurs motivations leurs goûts et leurs habiletés à apprendre la langue. Ceci influencerait sur leur rendement."

It appears from these comments that there is some dissatisfaction with the adequacy of present ability grouping. At the same time it is felt that groups should be homogeneous with regard to the norms to be reached, and that psychological variables such as personality, motivation, and tastes should be considered as well as the placement variables presently used.

The overall level of confidence of students in the efficacy of present diagnostic and placement procedures of the Guidance Service is reflected in SDB questionnaire results. Students and teachers were asked the following question:

If the length of each student's training were fixed according to the results of placement tests and his orientation interview, do you think that this would: (1) save time, (2) allow more homogeneous groups, (3) allow better teacher planning, (4) allow better departmental planning, (5) improve motivation via precise goals, (6) raise interest in course, (7) increase student tension, (8) change nothing.

The results are summarized in Table I, see next page.

Of the three groups, Francophone teachers were the most enthusiastic about such a possibility, and Anglophone students - those who presently undergo the most thorough preliminary diagnostic process - were the least enthusiastic. All three agreed that it would allow better departmental planning, but also that it would have the negative effect of increasing student tension. None felt that it would make the course more interesting. While Francophone teachers indicated that it might allow more homogeneous groups, and both Francophone teachers and students thought it might allow better teacher planning and have some positive motivational effect by specifying on all three items. This may be interpreted as reflecting a lack of faith in present placement procedures on the part of these students.

Table 1

Responses to SDB Questionnaire Item 32 (Francophone Teachers - FT) or 84 (Anglophone and Francophone Students - AS, FS)

Question: If the length of each student's training were fixed according to the results of placement tests and his orientation interview, do you think that this would:

RESPONSES	Respondents	Rounded % of responses in grouped categories on a 5-point scale from "not at all" to "very much".		
		1 and 2 %	3 %	4 and 5 %
1. Save time	FT	45	21	34
	AS	53	19	28
	FS	50	20	30
2. Allow more homogeneous groups	FT	35	23	42
	AS	42	22	36
	FS	40	27	33
3. Allow better teacher planning	FT	33	25	42
	AS	41	23	36
	FS	31	28	41
4. Allow better departmental planning	FT	19	25	56
	AS	35	22	43
	FS	29	28	43
5. Improve motivation via precise goals	FT	22	25	53
	AS	40	25	35
	FS	38	20	42

Table 1 (cont'd)

RESPONSES	Respondents	Rounded % of responses in grouped categories on a 5-point scale from "not at all" to "very much".		
		1 and 2 %	3 %	4 and 5 %
6. Raise interest in course	FT	51	26	23
	AS	53	22	25
	FS	47	24	28
7. Increase student tension	FT	30	25	45
	AS	38	17	45
	FS	38	20	42
8. Change nothing	FT	43	28	29
	AS	53	22	25
	FS	44	23	33

A further question on the SDB questionnaire for the Franco-phone teachers had to do with the French placement test used to decide upon course entry level for students. Teachers were asked:

(35) Do the placement tests reflect the actual level of the new student?

Responses on a five-point scale yielded a mean of 2.68, with 43% of the teachers responding with 1's ("not at all") and 2's. A further 35% of the responses were in the neutral 3 category. Thus only 22% of the teachers - those answering with 4's and 5's would appear to be very satisfied with the tests used in students placement.

An analysis of Test 527A, used in deciding the level of course entry for Anglophone students, was carried out recently by the Guidance Service to determine its relationship to Dialogue Canada I (D.C.I) course content (See Bélanger, Bagriana and Bernard Lapensée, Guidance Service, SDB (1975), "Etude: Test de Classement No. 527 Forme A".) A linguistic comparison revealed that the test does not measure a large portion of the vocabulary, syntax and grammatical points covered in D.C.I. In particular the test lacks public service oriented vocabulary, something which is stressed in D.C.I. In addition to these content discrepancies which reduce the value of this test as the major placement criterion for D.C.I., the report remarks on two other problems: (1) that of "false" versus "true" beginners, and that of students at more advanced levels of French knowledge who have previous experience with audio-visual French courses, particularly Dialogue Canada, versus those who don't. In each case, persons receiving similar scores on the placement test may be quite different in their ability to function in D.C. courses at a given level. Three major recommendations of the report are cited here: (1) possible ultimate preparation of a new placement test more closely linked to Dialogue Canada content, to be used for placement of Anglophones in this method, and as long as the present test is used (2) grouping of "true" and "false" beginners separately (already in practice in some schools), and (3) separate grouping of those with experience in Dialogue Canada and those without, even though their placement test scores are similar.

2.5 RECEPTION IN THE SCHOOLS

"When you receive a notice to report on French training you are given a group number plus a unit number, i.e. B2-226. The school at Cité des Jeunes has no indication in the corridors or of unit numbers, therefore, new students are often lost. Why can't new students be advised to assemble in the lounge or cafeteria, to be taken to their classes. It would certainly give a better impression of organization."

As the above student comment indicates, the schools programmes are not viewed as providing adequate orientation for new students. Many students also find it frustrating to enter a class that has been in session for weeks or months. As a result, the initial feeling of disorientation due to lack of information persists. Many students appear to expect the senior teachers to provide them with information. However, the senior teachers are in most cases not seen as fulfilling this role. A number of Anglophone students suggested that the inability of some senior teachers and teachers to speak English contributes to this problem. Because of this the lack of communication between student and administration may continue throughout training.

A further psychological aspect at the commencement of training which is generally neglected is any organized attempt to form a cohesive mutually-supportive unit from among the students and teachers who will spend so many hours together during the course. A Francophone teacher voices this need:

"Il serait important de former d'abord un groupe, de s'accepter soi en soi et soi avec les autres avant de commencer 8 mois d'apprentissage d'une langue seconde qui est beaucoup plus qu'une façon de parler "de l'autre" mais une façon d'être et de vivre.

Reste à savoir s'il faut faire un stage intensif de X jours..."

The schools were also criticized for failing to follow the suggestions of the Guidance Service. The following is a typical comment on this problem:

"I wish that I had been sent on the traditionnal approach teaching method, as was recommended after I took the MLAT and Pimsleur tests, instead of having to transfer later."

This type of problem, while usually attributable to lack of space in the recommended methodology at the required starting time, is frustrating to guidance personnel, students and teachers alike. It occurs quite frequently, and again would probably be largely overcome through the establishment of fixed dates for the commencement of training which are applicable to all candidates.

CHAPTER III

Discussion and Conclusions

CHAPTER III

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study has brought to light a number of problems in the process of student selection placement, and preparation for language training which for at least some students interfere with the effectiveness of training. Most of them may be attributed to one of the following (1) legal aspects of public service employment, (2) administrative policies at different levels, (3) lack of communication and coordination among government entities and with candidates or students and (4) linguistic barriers between orientation or school personnel and students.

3.1 LEGAL ASPECTS

A number of problems are related to policies determined by public service employment regulations. Most experience language teachers and students in the program would agree that for reasons related to aptitude, motivation, need for the second language, physical problems, and other factors, many public servants will not benefit sufficiently from continuous language training to warrant their being sent on course. However, all candidates with conditional appointments to bilingual positions from within the public service, as well as incumbents of such positions, presently have the right to training. Only conditional appointees from outside, a small minority, may be denied training. Thus, even though the Guidance Service has effective procedures for predicting eventual success on training from preliminary tests and interviews, very little pre-selection is possible. An attempt is made by the guidance counsellors to discourage those unlikely to succeed from undertaking language training, but for career reasons, few decide voluntarily not to take it. Thus many students with little hope of meeting their norms go on training, causing considerable frustration to teachers, other students and themselves, as well as needless expense.

A second legal policy relates to the entry date on language training. Because the salaries of conditional appointees are linked to their being either on the job or on training, such appointees for bilingual positions who require training must be placed on course in a very short period of time. This results in isolated students dribbling into already formed classes throughout the year. In the schools it often means loss of continuity in class and resulting frustration for other students, lack of formation of groups for the experience of learning as a unit, and often, an inadequate introduction of students to the training programme and environment. At the level of registration, it often means that the Guidance Service's recommendations are not respected, due to lack of space in the appropriate level, aptitude grouping or method at a particular time. Fixed entry dates at several points during the year would alleviate these problems, as well as give candidates a longer period of notice of their date to begin training.

Unfortunately the problems related to these policies cannot be alleviated without changes in public service related laws as currently interpreted.

3.2 ADMINISTRATIVE POLICIES

There are several points at which present administrative policies do not insure the most effective student orientation and grouping. One problem mentioned of the Guidance Service is the arbitrary timing of candidates' interviews with counsellors previous to entry on training. At the time of the interview few students have any concept of the language training programme, so it is difficult for them to understand the meaning of the predictive tests in terms of the experience they are about to undergo, or to ask useful questions about training. Thus while such interviews meet their major administrative purpose, which is to place students appropriately, from the point of view of student preparation for training such scheduling is not necessarily appropriate.

Another administrative policy having to do with grouping of students is the frequent failure of schools to retire from training students who are making inefficient progress after six weeks of training. Give the present policy of accepting all "inside" candidates for training, a stricter procedures in this regard could alleviate some of the problems caused by a lack of pre-selection.

3.3 COMMUNICATION AND COORDINATION

Although the situation varies greatly among government departments, there appears to be a general lack of personalized, human contact at the departmental level between candidates or students and persons who could inform them about various aspects of language training, consequences of dropping training, their rights, etc.

Candidates often do not receive sufficient or accurate information on diagnostic procedures at the departmental level. Many enter the orientation process with unrealistic, "anyone can learn French/English" attitudes, and view the diagnostic tests and interviews as a mere formality. Others, equally uninformed, either do not take the tests seriously, or approach them with great anxiety. Such unprepared candidates often resent any negative feedback about their language learning potential they may receive in an interview, giving a bad start to their training experience.

School personnel often do not support the Guidance Service recommendations and may express a lack of faith in the diagnostic process.

Such a lack of communication, coordination and mutual support among departmental, Guidance Service and language school personnel and programmes leaves students feeling disoriented and doubting the expertise of those who would guide and teach them.

3.4 LINGUISTIC BARRIERS

At two points linguistic barriers appear to cause problems, particularly between Anglophone candidates or students and Francophone personnel. Candidates with negative prognoses in some cases appear to resent hearing the "bad news" about their lack of language learning potential from guidance counsellors of the other language group, most of whom learned the second official language as children and have no experience comparable to an extended period on continuous training.

In the schools, students frequently complain about the lack of communication possible with school personnel about their problems. While in some cases this is related to the relative inaccessibility of school officials, a frequently cited barrier to communication is that many teachers and senior teachers are unilingual.

In conclusion, the study has identified a number of shortcomings in the present procedures for student selection, placement and preparation, some of which affect most students and other affecting only certain groups. Some of these problems are related to policies determined by law, while others could be alleviated by changes in administrative policies. Overall, one is struck by the lack of a consistent programme of student preparation for training, and by the lack of coordination among the entities involved. The result is that the pre-training experience of one student is unlikely to match that of any other.

Appendices

APPENDIX I

INFORMATION DESTINED TO PREPARE THE PUBLIC SERVANT FOR SECOND LANGUAGE COURSES

On October 15, 1975, all departments and governmental agencies were sent a questionnaire on the information entitled: preparation of the public servant about to start intensive and continuous courses.

This questionnaire sought to find out to what extent future second language students of the Public Service received information on the different aspects of the language training programme and the official languages programme. Twenty-nine departments and agencies filled out the questionnaire within the prescribed time limit. This gives us a good approximation of what happens throughout most of the Public Service.

The results of this questionnaire are presented in the following pages, first in detail, then in summary form at the end of the report.

PREPARATION OF THE PUBLIC SERVANT ABOUT TO START
INTENSIVE AND CONTINUOUS COURSES

1. *How was the public servant informed on his upcoming second language course?*

☐ 25 by letter

☐ 21 by telephone

☐ 14 by interview

☐ 0 other means

Remarks:

- a) Most departments or governmental agencies who inform the public servant by letter also follow it up with a telephone call because of the short time lapse between giving notice of the course and the actual beginning of the course.
- b) Three departments emphasize that an interview takes place only when orientation procedure shows that the candidate has limited or practically non-existent aptitude.

2. *How much notice is usually given?*

For successful candidates (internal competition)

For successful candidates (external competition)

For those in bilingual positions.

For each of these categories, we have distinguished three periods:

- less than a week
- between one and two weeks
- more than two weeks

Figures in the following table indicate the number of departments or governmental agencies who give one or another of these periods.

	1 week or less	1-2 weeks	2 weeks or more
For successful candidates (internal competition)	19	7	2
For successful candidates (external competition)	19	7	2
For those in bilingual positions	17	7	4

3. *Is the (future) public servant given information on language courses?*

☐ 28 yes

☐ 0 no

4. *How is this information given?*

☐ 15 by telephone

☐ 16 interview

☐ 26 written documentation: what kind?

We have prepared a list of the different documents mentioned by departments. Beside each, we indicate the number of departments who use one or another of these documents to inform students of language courses.

Language training handbook ("Parlons de formation linguistique")

Number: ☐ 20

Brochure on one of the language training courses

Number: ☐ 8

Testing 1, 2, 3

Number:

French, English or bilingual

Number:

Map

Number:

"The Official Languages in the Public Service of Canada"

Number:

PSC Bulletin No. 74-28: annual leave

Number:

PSC Bulletin No. 74-42: the end of students' language training

Number:

"Bilingualism in the Public Service of Canada"

Number:

i. Among the following kinds of information, which are sent? (Check the appropriate square(s)).

a) preliminary orientation (Service headed by Winston Wells)

☐ 22 the role this service plays

☐ 26 the purpose of placement test

- 23 the length of placement tests
- 14 interpreting the results during the interview
- 11 different levels of aptitude (A, B, C, D)

b) the organization of the courses

- 27 maximum length of the course
- 18 types of methods used
- 10 complementary activities
- 19 class schedule
- 15 criteria used in forming groups
- 15 average number of students per class
- 12 the different roles of the teacher, the senior teacher and the director of the school (along with his name)
- 6 the level of competence of the teaching staff
- 21 kinds of courses (special courses, continuous courses, cyclical courses, private courses...)
- 25 attendance, holidays, etc.
- 21 contact with the department during the language courses
- 11 evaluation procedure
- 18 dismissal from courses
- 15 consulting service

c) details on the teaching centres

- 21 address
- 27 parking
- 4 number of classes
- 4 number of students
- 15 layout of the centre

d) the department

- 18 the role of the Bilingualism Advisor (or the Official Languages Director)
- 25 the public servant's rights in the event of failure
- 15 return to the department after the course
- 8 the role of the coordinator of linguistic requirements

e) the linguistic requirements of the position to be occupied (norms)

- 26 the levels of bilingualism (01-02-03-04)
- 25 designation date
- 20 policy of designating positions
- 4 extent of eventual use of the second language
- 15 opportunities for further training in the second language
- 20 opportunities for further training in the second language

f) the Official Languages Act and its applications

- 14 the text of the Act
- 17 directives and decrees
- 13 the priority of the department
- 9 the Commissioner for Official Languages
- 15 Units Working in French
- 14 the respective roles of the Department, the PSC, and the TB

g) diverse areas

- 3 sociological and cultural aspects of Francophones
- 12 the responsibility of the public servant-student (hours of work, personnel, etc.) during his language training

h) others (specify)

- "We meet the public servant-students during their language training and encourage them to continue. We also meet employees who have been withdrawn from courses and advise them on their request to be submitted to the revision committee."

Summary of Results

An examination of the results provided by departments to the questionnaire on the information indicates that all public servants receive a certain amount of information on different aspects of the language training programme prior to beginning their language course. Some circumstances, however, hinder the flow and effects of this information.

It can be said that almost all departments provide general information on courses, preliminary orientation, certain aspects of the teaching centres, the rights of public servants in the event of failure, and the levels of bilingualism. The information is less complete on the levels of aptitude, evaluation procedures, the opportunities for further training after the course is over, and the Official Languages Act.

Moreover, information on the teaching staff, the role of the Official Languages Coordinator, and the level of eventual use of the language learned is almost non-existent.

There are, however, three aspects of the information which appear to us to be of a problematic nature: (1) time allotted to public servant-students to digest the information; (2) the disparity in the presentation of the information; (3) the nature of the pedagogical information.

1. The fact that advance notice of the beginning of courses for most public servants is hardly more than a week necessarily implies that few of them have time to become familiar with all aspects of this very complicated question. It is essential that public servants should know several (3 or 4) weeks in advance when they are going to start learning the second language.

2. Though there is ample documentation on different aspects of the official languages programme, there are very few documents which explain the learning and teaching conditions to which the public servants will be subjected during their language course.
3. There are at least twenty-odd documents of different colour, range and format under at least five different titles (in five books). All these documents are available and some of them are sent to public servants by the department's services, but the presentation of the array of information provided can only baffle public servants. There is room for considerable improvement in the presentation of the information; diverse sources of information could be grouped together in one document which would cover all aspects of the official languages programme, including psycho-pedagogical aspects.

APPENDIX II
RECEIVING PUBLIC SERVANT-STUDENTS IN THE
TRAINING CENTRES PROGRAMMES A and B

By R. LeBlanc and G. LeBlanc

	<u>Prog. A</u>		<u>Prog. B</u>		<u>Total</u>	
	N = 13		N = 14		N = 27	
a) <u>Activities</u>						
Meeting with the unit head	10	76.9%	10	71.4%	20	74.1%
Meeting with the senior teacher	13	100 %	14	100 %	27	100 %
Visiting the centre	9	69.2%	14	100 %	23	85.2%
Introducing other students	13	100 %	14	100 %	27	100 %
- names only	13	100 %	14	100 %	27	100 %
- deparments	12	92.3%	12	85.7%	24	88.9%
- personal information	2	15.4%	6	42.9%	8	29.6%
Breaking-in activities	2	15.4%	2	14.3%	4	14.8%
Meeting the other students			2	14.3%	2	7.4%
Question period	4	30.8%	4	28.6%	8	29.6%
Presenting the method						
a) oral	11	84.6%	14	100 %	25	92.6%
b) film	2	15.4%			2	7.4%
Distribution of documents	2	15.4%	3	21.4%	5	18.5%
b) <u>Topics touched on</u> (whether by the senior teacher or the unit head)						
the role of the unit head	10	76.9%	4	28.6%	14	51.4%
the role of the senior teacher	7	53.9%	8	57.1%	15	55.6%
schedule	10	76.9%	13	92.9%	23	85.2%
attendance	10	76.9%	14	100 %	24	88.9%
general information	10	76.9%	10	71.4%	20	74.1%
(messages, cheques, etc.)						
evaluation procedure	12	92.3%	12	85.7%	24	88.9%
socio-cultural activities			2	14.3%	2	7.4%

The procedure involved in receiving students seems to vary from one programme to another and even from one senior teacher to another belonging to the same unit. This observation leads us to believe that programmes A and B had not yet set up definite policies with respect to receiving students at the time the inquiry was carried out.

Receiving public servant-students in the teaching units
for programmes A and B

1. Purposes of the inquiry

The inquiry sought to clarify the following points:

- determine whether programmes A and B had set up definite policies with regard to receiving students;
- make an inventory of current practices: time spent on reception, purposes set out, methods, etc. for groups and isolated individuals who begin their language training in Ottawa-Hull;
- gather comments of the participants.

2. Description of the inquiry

Senior teachers (now called team leaders) seemed the people best informed, in view of the responsibilities they bear toward the public servant-students.

A letter was sent to two senior teachers in each teaching centre of programmes A and B - 28 senior teachers altogether - asking them if they would be willing to submit to an interview to discuss the reception accorded students. Names were chosen at random. Twenty-seven interviews took place during the first two weeks of September, 1975: thirteen for programme A and fourteen for programme B.

For compilation purposes, the two teaching centres situated at 15 rue Bisson in Hull are part of programme A, while the teaching centre of the Asselford-Martin centre is part of programme B.

3. Reception of groups

During the interviews the senior teachers who were questioned were supposed to describe as accurately as possible the reception procedure for groups.

The following table describes the activities planned or topics touched on.

The new group is always met by the senior teacher, and in most cases it meets the unit chief. The teaching method is introduced and a tour of the facilities is planned. Care is also taken that students meet each other. Students are given information on the schedule and on attendance regulations. They are also given more general information on the working of the centre and they become aware of the evaluation procedure.

As an experiment, two senior teachers arrange for the presentation of the method and part of the reception to be carried out by former students. They were most pleased with this procedure and hoped to make further use of this. In another centre, students are asked to fill out a questionnaire concerning their linguistic needs and their tastes and interests. Several senior teachers of programme B mentioned that they used the film Sounds of Language whenever it was available. Lastly, a goodly number of senior teachers have coffee with the new arrivals.

Reception takes place in English, especially for beginning groups. During the first day, the amount of English used varies considerably depending on the senior teacher.

Use of English during the first day

	<u>Prog. A</u>	<u>Prog. B</u>	<u>Total</u>
<u>No. of hours</u>			
1½	1 7.7%	1 7.1%	2 7.4%
2	2 15.4%	5 35.7%	7 25.9%
3	2 15.4%	2 14.3%	4 14.8%
4	5 38.5%	4 28.6%	9 33.3%
6	3 23.1%	2 14.3%	5 18.5%

When the senior teacher has a poor knowledge of English, a teacher serves as interpreter. It may be asked whether the length of the reception does not depend on the level of knowledge of the English language. In programme A, 61.6% of those answering estimate that activities take place in English during at least four hours; for programme B, the corresponding figure is 42.9%.

Reception usually ends when the first lesson begins. Several senior teachers said they used the first lesson to introduce the method.

Beginning of the first lesson

	<u>Prog. A</u>	<u>Prog. B</u>	<u>Total</u>
	N %	N %	N %
before noon (1st day)	5 38.5%	9 64.3%	14 51.9%
afternoon (1st day)	5 38.5%	3 21.4%	8 29.6%
the 2nd day	3 23.1%	2 14.3%	5 18.5%

For 64.3% of those from programme B, the reception lasts less than four hours, while for 61.6% of those replying from programme A it lasts four hours or more.

The senior teachers were invited to make comments on the reception procedure. Some took advantage of the opportunity to complete the information or make some suggestions.

a) Programme A (Comments)

1. Previously the reception lasted only during the time it took to have a coffee with the senior teacher. This has changed in the last year and one-half. This improvement increases the load on the senior teacher and for the teacher who must make himself/ herself available for translating. All groups are most pleased with the reception which they receive. It introduces the notion of "humour", so important in learning a second language.
2. As a general rule, there is no general pattern. Everything is done on the basis of the group. For example: if a group asks many questions, it can take four hours to reply. The content is uniform for all. Length depends on the groups' curiosity; the message does not change.
3. It is personal. Each does it as he/she sees fit. It is left to the senior teacher's discretion.
4. Make sure the students already there participate. This makes the new arrivals feel much better.
5. Prior to lesson zero (presentation of the method) students should be subjected to one or two weeks of preconditioning of the target language. This seems a prerequisite to finding solutions to the problem of integration.
6. I would like to see a part of the reception take place in the department before arrival here: for example, location of the school, possible length of the learning period, the method used, the tests which have to be taken - a brief idea of what they can expect.

7. I would like the schools to have greater control over the composition of groups. People are added without giving us much advance warning. The arrival of new students in classes should be controlled by pedagogical and not administrative regulations.
8. We are most anxious to have something of a more structured nature under an audio-visual format. More than is presently being done.

b) Programme B (Comments)

1. The reception could be somewhat warmer: lounge, coffee - personnel question (not enough of this). Add important information: directives, etc. They get off on the wrong foot, they imagine they are there for 13 months, that withdrawals are hard to arrange. There is a lack of understanding as far as the operations of the schools is concerned: time allowed, evaluation by the team leader. Orientation advisors dismiss students incapable of studying a second language.
2. Changes could be made. Students complain they get lost as soon as they arrive. There will be someone there to receive and guide them.
3. A written document noting all that has to be said could be prepared and given to students. It is essential they get off to the right start.
4. Have people versed in the documents emanating from Treasury Board relating to official languages legislation.

5. Reception is vitally important. People arrive in a new situation, a vastly different and unknown social milieu. Adults must be received with tact. An ideal form of reception is hard to attain.
6. The reception should not be totally unpredictable. One must remember that they are coming into a new milieu, different from their situation at work. Something must be done to integrate them.
7. The biggest problem: the senior teachers really don't have the time to properly receive each student. Much is of necessity forgotten.

4. When a student arrives alone

A new student is always greeted by the senior teacher who introduces him to the teachers and students of his class. The length of the interview varies (from five minutes up to several hours) depending on the availability of the senior teacher. Two or three students of different levels may arrive the same day. The senior teacher accordingly finds it impossible to give to each new arrival the individual attention he/she needs.

4.1 Changes

The senior teacher is forewarned and has some information on the student. The interview may centre on his/her prior experience at the Language Bureau, the problems he/she met, etc. If the student is to continue his/her training with a different method, the new procedure is explained to him/her. The interview may include as well some information on the centre and the group in which he/she has been placed.

4.2 A student without any prior experience at the Language Bureau

In addition to the preceding information, an explanation of the method used is added. This kind of student is generally given greater attention. His/her progress in the first few days will be closely monitored to make sure he/she has been put in the right class.

A student arriving alone must join a group already formed. When the new student brings the group over the standard limit (the seventh in a group, for example), the welcome may be quite cool. A senior teacher mentioned that "no class ever willingly accepts a new member. They are rather cold at the beginning, but after a week the bond has been formed". Another senior teacher however feels that "if the ground work has been laid, integration takes place quickly. Some students take care of the new student". Another feels that "reception in a class is often difficult because there are too many changes".

CONCLUSION

A reception period is set aside for all students coming to a language centre.

The reception takes place in English.

How it takes place depends on the senior teacher and the teaching centre.

There is no well-defined policy concerning reception. It is up to the senior teacher.

The senior teacher in co-operation with the teachers is responsible for reception.

Students arriving alone are in a relatively unfavourable position (length, content, integration to the group).

The length of reception varies: from one and one-half hours to six hours in the case of groups; from five minutes up to several hours in the case of students arriving alone.

Reception seeks to familiarize the student with the teaching method, the physical layout, the operation of the centre, the evaluation procedure.

APPENDIX III

REPRESENTATIVE COMMENTS OF STUDENTS AND TEACHERS ON STUDENT PREPARATION FOR LANGUAGE TRAINING

ANGLOPHONE STUDENT

COMMENTS ON PSYCHOLOGICAL ASPECTS OR ORIENTATION

"I think a more efficient method of screening prospective candidates for training must be implemented. For example candidates with no background in French should not be allowed to be intellectually intimidated by new students who have in some cases extensive previous knowledge of the language."

"With respect to the language program - since I was told I had "no chance" to pass norm 2, obviously I'm not too confident."

"In the event of a poor score on initial testing for ability to learn a second language, students should never be told that it will be "almost impossible to learn French", as I was. This creates a negative response on the part of the student and this just might be enough to cause more problems."

"The P.S.C. aptitude tests, as well as the comments usually made by the officer who interviews the candidate before entering the formal training, are too strong in the negative, and tend to be demoralizing."

"I found my interview at P.S.C. before entry into language school very discouraging - here I was told that I would probably not make my norm (2) because a person over 30's ability for learning a second language was very slight (at the time I was 35). As I was a conditional appointee, it was necessary for me to take the course and the anxiety that I might not succeed was certainly confirmed by this type of interview."

ANGLOPHONE STUDENT

GENERAL COMMENTS ON ORIENTATION

"I think that the method of classifying people into their respective groups at the beginning of the course is at the least inefficient."

"I have doubts about the validity of the diagnosis tests now used to assess the students abilities to successfully acquire a second language."

"I don't feel the test I took has any bearing on whether you have the ability to speak or learn French. I personally don't think it can tell the true potential of a person learning a second language."

ANGLOPHONE STUDENT

SPECIFIC COMMENTS ON ORIENTATION (selection and placement of students)

"Self-selection would result in younger, higher motivated students rather than wasting money on old, set-in-their-ways, employees near retirement who are only taking this expensive training because the job requires it!"

"Steps should be taken to review the basic policies in order to allow people with certain learning disabilities, or abilities such as medically certified hearing losses, to be able to accede to promotions without having to undergo the tremendous strain of continuous language training."

"More attention should be paid to grouping people of similar extrovert or introvert tendencies and more conversation in the second language should be encouraged."

"To offer such a chance to people who don't want it, don't need it, don't value it, laugh at it, take advantage of it, resent it, fear it, hate it, or couldn't care less about it, is beyond my comprehension. These people aren't motivated and will not benefit. Get rid of them and give the sincere language students a chance."

"People not well motivated should be asked to leave and suffer the consequences."

"The greatest difficulty would appear to me to be that of age. It is very noticeable that the younger students seem to assimilate knowledge much easier and faster than their elders and in some cases it is disheartening to watch someone with just a few years of service left struggle to learn a second language in which there is remote chances of completion."

"Being 54 years of age, and not a "career" civil servant, I regard my presence here as a huge bureaucratic error and a waste of public money. But I'm enjoying it, thank you. It sure beats honest work!"

"The result of the program has to be enroll at the language school many people who resent having to learn French. Perhaps - given that we have to accept these people as students - we should attempt to identify them and to place them in classes where they will be surrounded by other students who consider themselves lucky to have the opportunity and who may be able to help motivate the problem cases. I suppose this would require some psychological testing to identify these people early."

"It would seem to me that those persons who find it extremely difficult to pick up a second language should be allowed to drop out or be entirely excused from taking the course."

"I feel when grouping five or six students together to make up one class, they should not only consider their ability to learn a second language, but also their personalities; their age and the level of achievement a student must reach. These and many more smaller points may influence a student's learning ability, his interest in learning a second language, and the achievement level he does reach."

"I am one of eight persons in my class which has been rated as average group. However in our class we have four persons who have had quite a bit of French in the past (five years of high school French myself) and four who have had none at all. There is something wrong with the testing and evaluation system that allows this to happen. The four with no French background are having a very difficult time and received very poor marks in the two tests we have had to date (after lesson 8 and lesson 15)."

"The training system, on the whole, is adequate. However, as an individual with the equivalent of first year university French and previously demonstrated bilingual capacity in reading and writing the language, one wonders why, in spite of protests, I should have been made to "start at the beginning" and to remain in that same beginner class after 2 months. One imagines it is the usual Public Service method of individuals being made to conform to the system rather than vice-versa."

"I feel this training program is very worthwhile but more research must be done find a better way for grading compatibility and knowledge of prospective students."

ANGLOPHONE STUDENT
COMMENTS ON ORIENTATION TO SCHOOL

"Before being enrolled in language training a greater emphasis should be placed on sensitizing the people to French cultural and social attitudes - also the change in atmosphere from work to school can be quite a shock and often has an effect on the students in attitude and ability to learn."

"The lack of communication between the "senior teacher" and the students is tremendous. I do not know what her/his function is (I have been here 6 months) all questions are answered in a vague manner. I have the distinct impression that I am being taught in the manner of a child -not as an adult."

"Teacher and counsellor positions are unilingual French. This does not make sense. How does a new student who speaks only English communicate with a counsellor who speaks only French.

In reality the counsellors do not counsel. Students who have gone to them with problems or requests have gotten nowhere."

"When you receive a notice to report on French training you are given a group number and a unit number, i.e. B2-226. The school at Cité des Jeunes has no indication on the corridors of a unit number, therefore new students are lost.

Why can't new students be advised to assemble in the lounge or cafeteria, be met by the teachers and taken to their classes. It would certainly give a better impression of organization."

"The pedagogics are really pathetic. All they do is to match the rearrangement of students to the 'corresponding' classes available. Advice or insight for the particular students concerned - forget it!"

"Some psychological counselling should be available for students undergoing mental aberrations under influence of language pressures."

FRANCOPHONE STUDENTS' COMMENTS

"Les étudiants d'une même classe sont SOUVENT mal classés au point de vue: aptitudes et connaissances anglaise - personnalité."

"On devrait ne pas endurer des élèves qui ne sont pas intéressés à suivre les cours."

FRANCOPHONE TEACHERS' COMMENTS ON
SELECTION AND PLACEMENT ORIENTATION

"Les critères de sélection au niveau des étudiants devraient être beaucoup plus exigeants. Il y aurait alors une perte d'énergie, de temps et d'argent qui serait beaucoup moins grande."

"Je pense qu'on ne devrait pas forcer les gens à étudier une langue seconde si; 1) ils ne sont vraiment pas intéressés; 2) ils sont hostiles à l'autre groupe culturel; et 3) ils ont des handicaps physique (ex.: surdité)."

"En ce qui regarde le programme d'enseignement, je suggérerais que les étudiants soient classés différemment, qu'un test psychologique leurs soient administrés avant leur venue au Bureau des langues afin qu'ils soient groupés d'après leurs motivations, leurs goûts et leurs habilités à apprendre la langue. Ceci influencerait sur leur rendement."

"Sélection plus sévère des étudiants selon:

- | | |
|-----------------|---|
| - les aptitudes | tout le monde ne peut pas
apprendre une langue |
| - la motivation | seconde à l'âge adulte." |

"Je trouve regrettable que les étudiants d'un certain âge, qui démontre très peu d'aptitudes dans l'apprentissage d'une langue seconde soient tolérés dans les classes pendant un an."

"En tant que professeur, je me sens de plus en plus frustrée lorsque je me demande si mon travail est vraiment valable ou non; i.e. il me semblerait que beaucoup d'étudiants qui passent par le système d'apprentissage d'une langue seconde s'en servent peu ou pas une fois de retour dans le milieu de travail - en oubliant donc presque tout ce qu'ils ont appris ici faute de pouvoir s'en servir - donc est-ce que je perds mon temps, ma patience et mon énergie pour rien?"

Une autre chose qui me FRUSTRE, c'est le fait que beaucoup d'étudiants qui ont peu ou même pas d'aptitudes sont envoyés en cours de langue - ils perdent souvent leur temps, l'argent du gouvernement, etc. Il semblerait aussi que certains étudiants sont envoyés en cours de langue malgré leur peu d'aptitudes parfois parce que ce sont des cas problèmes dans leur milieu de travail et que c'est une bonne façon de se débarrasser d'eux pour jusqu'à un an!"

"Je crois personnellement que l'on devrait refuser d'admettre en cours de langue des gens classés "D" au M.L.A.T. (Modern language aptitude test) et qui sont sans motivation (ceci se vérifierait par le 3ième test passé ici aujourd'hui). Cela éviterait bien des contrariétés, des pertes de temps et d'énergie de la part des professeurs et des étudiants."

"Les étudiants qui semblent n'avoir aucune aptitude pour l'apprentissage du français ne devraient pas "tenter leur chance pour la tenter." Ces personnes sortent de cette expérience au Bureau des langues frustrées et agressives assez souvent. Pour certains, comme ils le disent: "C'est le premier échec réel dans ma vie".

"On ne devrait pas exiger que des gens de 50 et plus viennent apprendre une langue seconde."

"Il serait important de former d'abord un groupe, de s'accepter soi en soi et soi avec les autres avant de commencer 8 mois d'apprentissage d'une langue seconde qui est beaucoup plus qu'une façon de parler "de l'autre" mais une façon d'être et de vivre.

Reste à savoir s'il faut faire un stage intensif de X jours..."

"Il me semble que la sélection des candidats devrait être plus sévère. Certains n'ont aucune possibilité"

"Les candidats trop peu doués, ou inintéressés à l'enseignement du français devraient être renvoyés rapidement vers leurs ministères."

"On devrait regrouper les étudiants de façon plus adéquate, les mêmes problèmes ensemble, discrimination auditive, etc."

"Les étudiants qui, après environ 6 semaines de cours, ne manifestent aucune aptitude à l'apprentissage de la langue seconde devraient être systématiquement retirés sans quoi l'école devient une véritable maternelle."

Bibliography

BIBLIOGRAPHY

Bélanger et Lapensée (voir p. 28 pour référence)

Fleet, Brenda (ed) Staff Development Branch. (1975) The Learning Support Division in Brief

Groupe d'étude sur le bilinguisme, Conseil du Trésor. (1972) Module 4, la fonction conseiller en bilinguisme: mécanisme d'implantation du bilinguisme

Official Languages Information, Commission de la Fonction publique du Canada:

Perspectives on Language Learning

Perspectives de formation linguistique

Testing 1, 2 3.

English, French or Both/Français, Anglais ou bilingue.

Straight Talk on Language Training/Parlons de formation linguistique

Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1973):
"L'Orientation Préliminaire: compte rendu des réunions du 16 et 30 avril 1973."

Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1974)
"Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'orientation par MM. Artaud, Leonoff et Sarrazin."

Commission de la Fonction publique (n.d):

Asticou Language Centre/Centre linguistique Asticou.

Hull Language Centre/Centre linguistique de Hull.

Ottawa Language Centre/Centre linguistique d'Ottawa.

Montreal Language Centre/Centre linguistique de Montréal.

Division des études, Direction générale du perfectionnement (1975):

"Questionnaire: Investigating Language Bureau's 'continuous courses', Student's Version."

"Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version de l'étudiant."

"Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version du professeur."

Conseil du Trésor et Commission de la Fonction publique du Canada (1975)

Manual of the Official Languages Administrative System (OLAS Manual)/Manuel de l'organisation administrative des langues officielles (Manuel OALO), Volume I.

Wells, Winston, Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1974) "Validité du processus d'orientation: Rapport III."

Division des études, Direction générale du perfectionnement (1975):

"Questionnaire: Investigating Language Bureau's 'continuous courses', Student's Version."

"Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version de l'étudiant."

"Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version du professeur."

Conseil du Trésor et Commission de la Fonction publique du Canada (1975)

Manual of the Official Languages Administrative System (OLAS Manual)/Manuel de l'organisation administrative des langues officielles (Manuel OALO), Volume I.

Wells, Winston, Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1974) "Validité du processus d'orientation: Rapport III."

BIBLIOGRAPHIE

Bélanger et Lapensée (voir p. 28 pour référence)

Fleet, Brenda (ed) Staff Development Branch. (1975) The Learning Support Division in Brief

Groupe d'étude sur le bilinguisme, Conseil du Trésor. (1972) Module 4, la fonction conseiller en bilinguisme : mécanisme d'implantation du bilinguisme

Official Languages Information, Commission de la Fonction publique du Canada:

Perspectives on Language Learning
Perspectives de formation linguistique
Testing 1, 2 3.

English, French or Both/Français, Anglais ou bilingue.

Straight Talk on Language Training/Parlons de formation linguistique

Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1973):
"L'Orientation Préliminaire: compte rendu des réunions du 16 et 30 avril 1973."

Division de l'orientation, Direction générale du perfectionnement (1974)
"Évaluation des activités professionnelles de la Division de l'orientation par MM. Artaud, Leonoff et Sarrazin."

Commission de la Fonction publique (n.d):

Asticon Language Centre/Centre linguistique Asticon.

Hull Language Centre/Centre linguistique de Hull.

Ottawa Language Centre/Centre linguistique d'Ottawa.

Montreal Language Centre/Centre linguistique de Montréal.

BIBLIOGRAPHIE

Une autre chose qui me FRUSTRE, c'est le fait que beaucoup d'étudiants qui on peu ou même pas d'aptitudes sont envoyés en cours de langue - ils perdent souvent leur temps, l'argent du gouvernement, etc. Il semblerait aussi que certains étudiants sont envoyés en cours de langue malgré leur peu d'aptitudes parfois parce que ce sont des cas problèmes dans leur milieu de travail et que c'est une bonne façon de se débarrasser d'eux pour jusqu'à un an!"

"Je crois personnellement que l'on devrait refuser d'admettre en cours de langue des gens classés "D" au M.L.A.T. (Modern Language aptitude test) et qui sont sans motivation (ceci se vérifierait par le 3ième test passé ici aujourd'hui). Cela éviterait bien des contrariétés, des pertes de temps et d'énergie de la part des professeurs et des étudiants."

"Les étudiants qui semblent n'avoir aucune aptitude pour l'apprentissage du français ne devraient pas "tenter leur chance pour la tenter." Ces personnes sortent de cette expérience au Bureau des langues frustrées et agressives assez souvent. Pour certains, comme ils le disent: "C'est le premier échec réel dans ma vie".

"On ne devrait pas exiger que des gens de 50 et plus viennent apprendre une langue seconde."

"Il serait important de former d'abord un groupe, de s'accepter soi en soi et sol avec les autres avant de commencer 8 mois d'apprentissage d'une langue seconde qui est beaucoup plus qu'une façon de parler "de l'autre" mais une façon d'être et de vivre.

Reste à savoir s'il faut faire un stage intensif de X jours..."

"Il me semble que la sélection des candidats devrait être plus sévère. Certains n'ont aucune possibilité"

"Les candidats trop peu doués, ou intéressés à l'enseignement du français devraient être renvoyés rapidement vers leurs ministères."

"On devrait regrouper les étudiants de façon plus adéquate, les mêmes problèmes ensembles, discrimination auditive, etc."

"Les étudiants qui, après environ 6 semaines de cours, ne manifestent aucune aptitude à l'apprentissage de la langue seconde devraient être systématiquement retirés sans quoi l'école devient une véritable maternelle."

"Les étudiants d'une même classe sont SOUVENT mal classés au point de vue: aptitudes et connaissances anglaise - personnalité."

"On devrait ne pas endurer des élèves qui ne sont pas intéressés à suivre les cours."

COMMENTAIRES DES PROFESSEURS FRANCOPHONES SELECTION ET CLASSEMENT (ORIENTATION)

"Les critères de sélection au niveau des étudiants devraient être beaucoup plus exigeants. Il y aurait alors une perte d'énergie, de temps et d'argent qui serait beaucoup moins grande."

"Je pense qu'on ne devrait pas forcer les gens à étudier une langue seconde si; 1) ils ne sont vraiment pas intéressés; 2) ils sont hostiles à l'autre groupe culturel; et 3) ils ont des handicaps physique (ex.: surdité)."

"En ce qui regarde le programme d'enseignement, je suggérerais que les étudiants soient classés différemment, qu'un test psychologique leurs soient administrés avant leur venue au Bureau des langues afin qu'ils soient groupés d'après leurs motivations, leurs goûts et leurs habilités à apprendre la langue. Ceci influencerait sur leur rendement."

"Sélection plus sévère des étudiants selon:

- les aptitudes
- tout le monde ne peut pas apprendre une langue seconde à l'âge adulte."
- la motivation

"Je trouve regrettable que les étudiants d'un certain âge, qui démontre très peu d'aptitudes dans l'apprentissage d'une langue seconde soient tolérés dans les classes pendant un an."

"En tant que professeur, je me sens de plus en plus frustrée lorsque je me demande si mon travail est vraiment valable ou non; i.e. il me semblerait que beaucoup d'étudiants qui passent par le système d'apprentissage d'une langue seconde s'en servent peu ou pas une fois de retour dans le milieu de travail - en oublient donc presque tout ce qu'ils ont appris ici faute de pouvoir s'en servir - donc est-ce que je perds mon temps, ma patience et mon énergie pour rien?"

"Before being enrolled in language training a greater emphasis should be placed on sensitizing the people to French cultural and social attitudes - also the change in atmosphere from work to school can be quite a shock and often has an effect on the students in attitude and ability to learn."

"The lack of communication between the "senior teacher" and the students is tremendous. I do not know what her/his function is (I have been here 6 months) all questions are answered in a vague manner. I have the distinct impression that I am being taught in the manner of a child - not as an adult."

"Teacher and counselor positions are unilingual French. This does not make sense. How does a new student who speaks only English communicate with a counselor who speaks only French."

In reality the counselors do not counsel. Students who have gone to them with problems or requests have gotten nowhere."

"When you receive a notice to report on French training you are given a group number and a unit number, i.e. B2-226. The school at Cité des Jeunes has no indication on the corridors of a unit number, therefore new students are lost."

Why can't new students be advised to assemble in the lounge or cafeteria, be met by the teachers and taken to their classes. It would certainly give a better impression of organization."

"The pedagogics are really pathetic. All they do is to match the rearrangement of students to the 'corresponding' classes available. Advice or insight for the particular students concerned - forget it!"

"Some psychological counselling should be available for students undergoing mental aberrations under influence of language pressures."

"The result of the program has to be enroll at the language school many people who resent having to learn French. Perhaps - given that we have to accept these people as students - we should attempt to identify them and to place them in classes where they will be surrounded by other students who consider themselves lucky to have the opportunity and who may be able to help motivate the problem cases. I suppose this would require some psychological testing to identify these people early."

"It would seem to me that those persons who find it extremely difficult to pick up a second language should be allowed to drop out or be entirely excused from taking the course."

"I feel when grouping five or six students together to make up one class, they should not only consider their ability to learn a second language, but also their personalities; their age and the level of achievement a student must reach. These and many more smaller points may influence a student's learning ability, his interest in learning a second language, and the achievement level he does reach."

"I am one of eight persons in my class which has been rated as average group. However in our class we have four persons who have had quite a bit of French in the past (five years of high school French myself) and four who have had none at all. There is something wrong with the testing and evaluation system that allows this to happen. The four with no French background are having a very difficult time and received very poor marks in the two tests we have had to date (after lesson 8 and lesson 15)."

"The training system, on the whole, is adequate. However, as an individual with the equivalent of first year university French and previously demonstrated bilingual capacity in reading and writing the language, one wonders why, in spite of protests, I should have been made to "start at the beginning" and to remain in that same beginner class after 2 months. One imagines it is the usual Public Service method of individuals being made to conform to the system rather than vice-versa."

"I feel this training program is very worthwhile but more research must be done find a better way for grading compatibility and knowledge of prospective students."

"I have doubts about the validity of the diagnosis tests now used to assess the students abilities to successfully acquire a second language."

"I don't feel the test I took has any bearing on whether you have the ability to speak or learn French. I personally don't think it can tell the true potential of a person learning a second language."

COMMENTAIRES PARTICULIERS DES ELEVES ANGLOPHONES SUR L'ORIENTATION (selection et classement des élèves):

"Self-selection would result in younger, higher motivated students rather than wasting money on old, set-in-their-ways, employees near retirement who are only taking this expensive training because the job requires it!"

"Steps should be taken to review the basic policies in order to allow people with certain learning disabilities, or abilities such as medically certified hearing losses, to be able to accede to promotions without having to undergo the tremendous strain of continuous language training."

"More attention should be paid to grouping people of similar extrovert or introvert tendencies and more conversation in the second language should be encouraged."

"To offer such a chance to people who don't want it, don't need it, don't value it, laugh at it, take advantage of it, resent it, fear it, hate it, or couldn't care less about it, is beyond my comprehension. These people aren't motivated and will not benefit. Get rid of them and give the sincere language students a chance."

"People not well motivated should be asked to leave and suffer the consequences."

"The greatest difficulty would appear to me to be that of age. It is very noticeable that the younger students seem to assimilate knowledge much easier and faster than their elders and in some cases it is disheartening to watch someone with just a few years of service left struggle to learn a second language in which there is remote chances of completion."

"Being 54 years of age, and not a "career" civil servant, I regard my presence here as a huge bureaucratic error and a waste of work!"

But I'm enjoying it, thank you. It sure beats honest public money.

APPENDICE III

COMMENTAIRES REPRESENTATIFS DES ELEVES ET DES PROFESSEURS

COMMENTAIRES DES ELEVES ANGLOPHONES SUR LES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES OU L'ORIENTATION

"I think a more efficient method of screening prospective candidates for training must be implemented. For example candidates with no background in French should not be allowed to be intellectually intimidated by new students who have in some cases extensive previous knowledge of the language."

"With respect to the language program - since I was told I had "no chance" to pass norm 2, obviously I'm not too confident."

"In the event of a poor score on initial testing for ability to learn a second language, students should never be told that it will be "almost impossible to learn French", as I was. This creates a negative response on the part of the student and this just might be enough to cause more problems."

"The P.S.C. aptitude tests, as well as the comments usually made by the officer who interviews the candidate before entering the formal training, are too strong in the negative, and tend to be demoralizing."

"I found my interview at P.S.C. before entry into language school very discouraging - here I was told that I would probably not make my norm (2) because a person over 30's ability for learning a second language was very slight (at the time I was 35). As I was a conditional appointee, it was necessary for me to take the course and the anxiety that I might not succeed was certainly confirmed by this type of interview."

COMMENTAIRES GENERAUX DES ELEVES ANGLOPHONES SUR L'ORIENTATION

"I think that the method of classifying people into their respective groups at the beginning of the course is at the least inefficient."

Une période d'accueil est réservée à tous les étudiants qui arrivent dans les unités d'enseignement.

L'accueil se fait en anglais.

La procédure d'accueil varie d'un animateur à l'autre et d'une unité d'enseignement à l'autre.

Il n'y a pas de politique bien définie concernant l'accueil. Il est laissé à l'initiative de l'animateur.

L'animateur pédagogique, en collaboration avec les professeurs, assume la responsabilité de l'accueil.

Les étudiants isolés sont défavorisés relativement à l'accueil (durée, contenu, intégration au groupe).

La durée de l'accueil est variable: de une heure et demie à six heures dans le cas des groupes; de cinq minutes à quelques heures dans le cas des étudiants isolés.

L'accueil vise à familiariser l'étudiant avec la méthode d'enseignement, les lieux physiques, le fonctionnement de l'unité, et le processus d'évaluation.

L'étudiant isolé doit s'intégrer à un groupe déjà formé. Lorsque le nouvel étudiant fait dépasser le nombre limite au groupe (le septième dans un groupe D, par exemple) le groupe a tendance à l'accueillir froidement. Un animateur mentionne que "pas une classe n'accepte un nouveau les bras ouverts. Ils sont plutôt froids d'abord, puis au bout d'une semaine, l'intégration est complète". Par contre, un autre animateur est d'avis que "si l'accueil dans la classe a été bien préparé, l'intégration se fait rapidement. Certains étudiants vont prendre le nouvel étudiant en main". Un autre estime que "l'accueil dans la classe se fait souvent difficilement parce qu'il y a trop de changements".

6. Il devrait y avoir quelque chose de prévu. Il faut penser qu'ils arrivent dans un milieu nouveau, différent de la situation de travail. Il faut faire quelque chose pour les intégrer.
7. Le plus gros problème: les conseillers n'ont pas vraiment le temps de faire un bon accueil à chacun. On oublie beaucoup de choses finalement.

4. Accueil à un étudiant isolé

Un nouvel étudiant est toujours accueilli par l'animateur pédagogique qui le présente aux professeurs et aux étudiants de sa classe. L'entrevue est de durée variable (cinq minutes à quelques heures) dépendant de la disponibilité de l'animateur. Il arrive fréquemment que deux ou trois étudiants de niveaux différents arrivent le même jour. L'animateur se trouve alors dans l'impossibilité d'accorder aux nouveaux arrivants toute l'attention individuelle qui correspondrait à leurs besoins.

4.1 Les mutations

L'animateur est prévenu et possède quelques renseignements au sujet de l'étudiant. L'entrevue peut porter sur son expérience antérieure au Bureau des langues, les problèmes rencontrés, etc. Si l'étudiant doit poursuivre son apprentissage avec une méthode différente, on lui en explique le fonctionnement. L'entrevue peut comprendre également quelques renseignements au sujet de l'unité et du groupe dans lequel cet étudiant a été placé.

4.2 Etudiant sans expérience au Bureau des langues

A ce qui précède s'ajoute une explication de la méthode utilisée. En général, on a tendance à accorder plus d'attention à ce type d'étudiant. Il sera suivi de près dans les premiers jours afin de s'assurer qu'il a été bien classé.

7. J'aimerais que les écoles aient plus de contrôle sur la composition des groupes. On y ajoute des gens sans trop nous avertir. Que les entrées des nouveaux étudiants dans les groupes soient soumises à des règles pédagogiques et non administratives.
8. On attend avec impatience quelque chose de plus structurée, présentée de façon audio-visuelle. Plus que ce qu'on fait actuellement.

b) Programme B (Commentaires)

1. On pourrait avoir un accueil plus humain: salon, café - question de personnel (pas assez). Ajouter de l'information importante; des directives, etc. Ils partent d'un mauvais pied, ils s'imaginent qu'ils sont ici pour 12 mois, donc difficile de faire des retraits. Il y a une incompréhension au niveau du fonctionnement des écoles: temps alloué, évaluation par le chef d'équipe. Les conseillers en orientation envoient des étudiants incapables d'étudier une langue seconde.
2. Il pourrait y avoir des changements. Les étudiants se plaignent qu'ils se perdent en arrivant. Il y aura probablement quelqu'un pour les recevoir et les diriger.
3. On prépare un document écrit pour se souvenir de tout ce qu'il y a à dire, à remettre aux étudiants. C'est un point important pour qu'ils partent du bon pied.
4. Avoir personnes compétentes sur lois du bilinguisme, du Conseil du Trésor.
5. L'accueil est très important. Les gens arrivent dans une situation nouvelle, un milieu social très différent, inconnu. Ce sont des adultes qu'on reçoit avec tact. On ne peut pas faire un accueil idéal.

Les animateurs ont été invités à faire des commentaires au sujet de la procédure d'accueil. Quelques animateurs en ont profité pour compléter l'information ou faire des suggestions.

a) Programme A (Commentaires)

1. Autrefois l'accueil durait le temps d'un café avec le conseiller pédagogique. Depuis un an et demi, c'est différent. Cette amélioration est très exigeante pour le conseiller et pour le professeur qui doivent se libérer pour la journée et traduire. Tous les groupes semblent enchantés de l'accueil que nous leur faisons. Ils voient tout le point de vue "humour" qui entre dans l'apprentissage d'une autre langue.

2. En général, il n'y a rien de stéréotypé. Tout se fait selon la nature des groupes. Ex.: si un groupe pose beaucoup de questions, on peut répondre pendant quatre heures. Le contenu est le même pour tous. La durée varie selon la curiosité des groupes. Le message transmis est le même.

3. C'est personnel. Chacun le fait à sa façon. C'est laissé à la discrétion des conseillers.

4. Faire participer beaucoup plus les étudiants qui sont là. Ça sécurise beaucoup les gens qui arrivent.

5. Avant leçon zéro (présentation de la méthode) faire subir une ou deux semaines de préconditionnement à la langue cible.

6. J'aimerais qu'une partie de l'accueil soit faite par le ministère avant d'arriver ici: ex.: situation des lieux, durée possible d'apprentissage, méthode utilisée, les tests qui les attendent - une petite idée de ce à quoi ils doivent s'attendre.

Utilisation de l'anglais pendant la première journée

Nb d'heures			
Prog. A	Prog. B	Total	
1½	1	2	7,4%
2	2	7	25,9%
3	2	4	14,8%
4	5	9	33,3%
6	3	5	18,5%
	23,1%		
	38,5%		
	15,4%		
	15,4%		
	7,7%		
	7,1%		
	35,7%		
	14,3%		
	28,6%		
	14,3%		
	23,1%		

Lorsque l'animateur a une connaissance insuffisante de l'anglais, il a recours à un professeur qui lui sert d'interprète. On peut se demander si la durée de l'accueil n'est pas fonction du niveau de connaissance de la langue anglaise. Au programme A 61,6% des répondants estiment que les activités se déroulent en anglais pendant au moins quatre heures et 42,9% au programme B.

L'accueil se termine normalement lorsque la première leçon commence. Quelques animateurs ont dit se servir de la première leçon pour la présentation de la méthode.

Début de la première leçon

au cours de l'avant-midi (1 ^{er} jour)			
Prog. A	Prog. B	Total	
N	N	N	%
5	9	14	51,9%
38,5%	64,3%		
5	3	8	29,6%
38,5%	21,4%		
3	2	5	18,5%
23,1%	14,3%		

Pour 64,3% des répondants du programme B, l'accueil dure moins de quatre heures, tandis que pour 61,6% des répondants du programme A, il dure quatre heures et plus.

Pour les fins de la compilation, les deux unités d'enseignement situées à 15 rue Bisson à Hull font partie du programme A et celle du Centre Asselford-Martin, à Ottawa, du programme B.

3. L'accueil aux groupes

Au cours de l'entrevue, les animateurs interrogés devaient décrire de façon aussi précise que possible la procédure d'accueil aux groupes.

Le tableau suivant fait état des activités prévues ou des sujets abordés.

Le nouveau groupe est toujours accueilli par l'animateur et il rencontre le chef d'unité dans la majorité des cas. Il y a également présentation de la méthode et une visite du centre est prévue. On s'assure aussi que les étudiants se présentent entre eux. Les étudiants sont informés de l'horaire, du règlement concernant les présences et les absences. On leur donne également des renseignements d'ordre plus général au sujet du fonctionnement de l'unité et ils prennent connaissance du processus d'évaluation.

Deux animateurs ont fait faire, à titre expérimental, la

présentation de la méthode et une partie de l'accueil par d'anciens étudiants et ils se sont déclarés très satisfaits de cette façon de procéder. Ils espèrent pouvoir explorer davantage cette possibilité. Dans une autre unité, les étudiants doivent remplir un questionnaire

faisant état de leurs besoins linguistiques et de leurs goûts et intérêts. Plusieurs animateurs du programme B ont mentionné qu'ils pro-

jetaient le film Sounds of Language lorsqu'il était disponible. Enfin,

un grand nombre d'animateurs prennent le café avec les nouveaux arrivants.

L'accueil se fait en anglais, surtout pour les groupes de débutants. Pendant la première journée, le degré d'utilisation de l'anglais varie beaucoup selon les animateurs.

La procédure d'accueil semble assez variable d'un programme à l'autre et même entre les animateurs d'une même unité. Cette constatation porte à croire, qu'au moment de l'enquête, les programmes A et B n'avaient pas encore établi de politiques précises pour l'accueil.

L'accueil des fonctionnaires-étudiants dans les unités d'enseignement des programmes A et B

1. Objectifs de l'enquête

L'enquête visait à préciser les points suivants:

- déterminer si les programmes A et B avaient établi des politiques précises en matière d'accueil aux étudiants;
- inventorier les pratiques courantes: temps consacré à l'accueil, objectifs visés, méthodes, etc., pour les groupes et les individus isolés qui commencent leur formation linguistique dans Ottawa-Hull;
- recueillir les suggestions des praticiens.

2. Description de l'enquête

Les animateurs pédagogiques (maintenant chefs d'équipe) semblaient les personnes susceptibles d'être les mieux informées étant donné les responsabilités qu'elles assument auprès des fonctionnaires-étudiants.

Une lettre a été adressée à deux animateurs par unité d'enseignement des programmes A et B, soit 28 animateurs, demandant si ces derniers seraient prêts à accorder une entrevue au sujet de l'accueil réservé aux étudiants. Les noms ont été choisis au hasard. Vingt-sept entrevues ont été réalisées au cours des deux premières semaines du mois de septembre 1975: treize au programme A et quatorze au programme B.

APPENDICE II

L'ACCUEIL DES FONCTIONNAIRES ETUDIANTS DANS LES UNITES D'ENSEIGNEMENT PROGRAMMES A ET B

par R. Leblanc et G. Leblanc

a) Activités			
Prog. A	Prog. B	Total	
N = 13	N = 14	N = 27	
Rencontre avec le chef d'unité			
10 76.9%	10 71.4%	20 74.1%	Rencontre avec l'animateur
13 100%	14 100%	27 100%	Visite du centre
9 69.2%	14 100%	23 85.2%	Présentation des étudiants
13 100%	14 100%	27 100%	- noms seulement
12 92.3%	12 85.7%	24 88.9%	- ministères
2 15.4%	6 42.9%	8 29.6%	- renseignements personnels
2 15.4%	2 14.3%	4 14.8%	Activités d'acclimatation
2 15.4%	2 14.3%	4 14.8%	Rencontre avec d'autres étudiants
4 30.8%	4 28.6%	8 29.6%	Période de question
11 84.6%	14 100%	25 92.6%	a) orale
2 15.4%		2 7.4%	b) film
2 15.4%	3 21.4%	5 18.5%	Remise de documentation
b) Sujets abordés (soit par l'animateur ou le chef d'unité)			
10 76.9%	4 28.6%	14 51.4%	rôle du chef d'unité
7 53.9%	8 57.1%	15 55.6%	rôle de l'animateur
10 76.9%	13 92.9%	23 85.2%	horaire
10 76.9%	14 100%	24 88.9%	présences et absences
10 76.9%	10 71.4%	20 74.1%	renseignements généraux
12 92.3%	12 85.7%	24 88.9%	processus d'évaluation
	2 14.3%	2 7.4%	activités socio-culturelles

2. S'il existe des documents abondants sur différents aspects du programme des langues officielles, il y a peu de documents qui expliquent les conditions d'apprentissage et d'enseignement auxquelles les fonctionnaires seront soumis durant leurs cours de langue.

3. Il existe bien une vingtaine de documents de couleur, de portée et de format différents, groupés sous au moins cinq titres (dans cinq cahiers) différents. Tous ces documents sont accessibles et certains d'entre eux sont expédiés aux fonctionnaires par les services du ministère, mais leur présentation ne peut faire autre-
ment que laisser les fonctionnaires perplexes devant la complexité des renseignements fournis. Il y aurait la place pour une amélioration importante de la présentation de l'information dont on pourrait regrouper les diverses sources dans un seul document qui couvrirait tous les aspects du Programme des langues officielles, y compris les aspects psycho-pédagogiques.

Synthèse des résultats

L'examen des réponses fournies par les ministères au questionnaire sur l'information nous indique que tous les fonctionnaires reçoivent, avant leur entrée en cours de langue, un certain nombre de renseignements concernant divers aspects du programme de formation linguistique. Certaines circonstances entravent cependant le cheminement et les effets de cette information.

On peut dire que presque tous les ministères fournissent de l'information générale sur les cours, sur l'orientation préliminaire, sur certaines caractéristiques des centres d'enseignement, sur les droits des fonctionnaires en cas d'échec et sur les niveaux de bilinguisme. L'information est cependant moins complète sur les niveaux d'aptitude, sur les processus d'évaluation, sur les possibilités de perfectionnement après les cours et sur la loi sur les langues officielles.

Par ailleurs, l'information est à peu près nulle sur le personnel enseignant, sur le rôle du coordonnateur des langues officielles et sur le degré d'utilisation éventuel de la langue apprise.

Il y a cependant trois aspects de l'information qui nous paraissent problématiques: (1) le temps fourni aux fonctionnaires pour prendre connaissance de l'information; (2) la disparité dans la présentation de l'information; (3) la nature des informations pédagogiques.

1. Le fait que le préavis concernant le début des cours pour la majorité des fonctionnaires ne dépasse guère une semaine implique forcément que peu d'entre eux ont le temps de prendre connaissance de tous les aspects de cette question fort compliquée. Il est essentiel que les fonctionnaires sachent plusieurs (3 ou 4) semaines à l'avance qu'ils vont commencer l'apprentissage d'une langue seconde.

g) domaines divers

3	les caractéristiques sociologiques et culturelles des francophones
12	la responsabilité du fonctionnaire-étudiant (heures de travail personnel, etc....) durant sa formation linguistique

h) autres (spécifiez)

- "Nous rencontrons les étudiants-employés au cours de leur formation linguistique et les encourageons à poursuivre leurs efforts. Nous rencontrons aussi les employés qui ont été retirés des cours et nous les conseillons quant à leur demande à soumettre au comité de revision."

c)	les caractéristiques du centre d'enseignement				
	l'adresse	21	27	4	4
	les possibilités de stationnement	4	4	15	15
d)	le ministère				
	le rôle du conseiller en bilinguisme (ou directeur des langues officielles)	18	25	15	8
	les droits du fonctionnaire en cas d'échec la procédure de réintégration après le cours le rôle du coordonnateur des exigences linguistiques	25	15	8	
e)	les exigences linguistiques du poste qu'il va occuper (norme)				
	les niveaux de bilinguisme (01-02-03-04)	26	25	20	4
	la date de désignation la politique de la désignation des postes le degré d'utilisation éventuelle de la langue seconde les possibilités de perfectionnement en langue seconde les possibilités de perfectionnement de la langue seconde	25	20	4	15
f)	la loi sur les langues officielles et ses applications				
	le texte de la loi	14	17	13	9
	les directives et les décrets la priorité du ministère le Commissaire aux langues officielles les Unités travaillant en français les rôles respectifs du Ministère, de la CFP et du CT	14	17	13	9

"Bilinguisme dans la Fonction publique du Canada"

Nombre: 1

5. Quels sont ceux, parmi les renseignements suivants, qui lui sont communiqués? (Cochez la (les) case(s) appropriée(s)).

a)	1'	orientation préliminaire (Service dirigé par Winston Wells)
22		le rôle de ce service
26		le but des tests de classement
23		la durée des tests de classement
14		1'interprétation des résultats au cours de 1'entrevue
11		1'existence des niveaux d'aptitude (A, B, C, D)
b)	1'	organisation des cours

27		la durée maximale des cours
18		les types de méthodes utilisées
10		les activités complémentaires
19		l'horaire des cours
15		les critères de constitution des groupes
15		le nombre moyen d'étudiants par classe
12		les rôles respectifs du professeur, de l'animateur pédagogique et du chef d'unité (et le nom de ce dernier)
6		le niveau de compétence du personnel enseignant
21		les types de cours (cours spéciaux, cours continus, cours cycliques, cours privés...)
25		le contrôle de l'assiduité, les vacances, etc...
21		les possibilités de communication avec le ministère pendant les cours de langue
11		le processus d'évaluation
18		les possibilités de renvoi du cours
15		le service de la consultation

Cartable formation linguistique ("Parlons de formation linguistique")

Nombre: 20

Dépliant sur l'un ou l'autre des centres de formation linguistique

Nombre: 8

Testing 1, 2, 3

Nombre: 4

Français, anglais ou bilingue

Nombre: 3

Carte géographique

Nombre: 3

"Les langues officielles dans la Fonction publique du Canada"

Nombre: 2

Bulletin CFP n° 74-28: congés annuels

Nombre: 1

Bulletin CFP n° 74-42: fin de la formation linguistique des étudiants

Nombre: 1

Les chiffres qui apparaissent dans le tableau suivant indiquent le nombre de ministères ou agences gouvernementales qui donnent l'une ou l'autre des périodes de pré-avis.

	Pour les titulaires de postes bilingues		
	Pour les gagnants de concours (interne)	Pour les gagnants de concours (externe)	Pour les titulaires de postes bilingues
1 semaine ou moins	19	19	17
1-2 semaines	7	7	7
2 semaines ou plus	2	2	4

3. Est-ce que le fonctionnaire ou le futur fonctionnaire reçoit de l'information au sujet des cours de langue?

oui 28
non 0

4. Comment reçoit-il cette information?

15 communication téléphonique
16 entrevue
26 documentation écrite: Laquelle?

Nous avons dressé la liste des différents documents mentionnés par les ministères. A côté de chacun d'entre eux, nous indiquons le nombre de ministères qui utilisent l'un ou l'autre de ces documents pour informer les étudiants sur les cours de langue.

1. Comment le fonctionnaire est-il informé de son entrée prochaine en cours de langue seconde?

25 ☐ par lettre

21 ☐ par communication téléphonique

14 ☐ par entrevue

0 ☐ autrement

Remarques:

a) La plupart des ministères ou agences gouvernementales qui informent le fonctionnaire par lettre le font aussi par communication téléphonique à cause des délais trop courts entre l'avis d'entrée en cours et le début du cours.

b) Trois ministères soulignent qu'il y a entrevue seulement lorsque le processus d'orientation démontre que le candidat possède des aptitudes limitées ou très limitées.

2. Quelle est la période habituelle de pré-avis?

Pour les gagnants de concours (interne)
Pour les gagnants de concours (externe)
Pour les titulaires de postes bilingues

Nous avons distingué pour chacune de ces catégories, trois périodes:

- moins d'une semaine
- entre une et deux semaines
- plus de deux semaines

APPENDICE I

L'INFORMATION DANS LA PREPARATION DU FONCTIONNAIRE

AUX COURS DE LANGUES SECONDES

Le 15 octobre 1975, fut envoyé à tous les ministères et agences gouvernementales, un questionnaire sur l'information intitulé: La préparation du fonctionnaire qui entre en cours intensifs et continus.

Ce questionnaire visait à savoir dans quelle mesure les futurs étudiants de langue seconde de la Fonction publique recevaient de l'information sur les différents aspects du programme de formation linguistique et du programme des langues officielles. Vingt-neuf ministères et agences ont rempli le questionnaire dans les délais prescrits, ce qui nous permet sans doute d'avoir une idée approximative de ce qui se passe dans la plus grande partie de la Fonction publique.

Les résultats de ce questionnaire sont présentés dans les pages qui suivent, d'abord de façon détaillée, puis repris plus succinctement à la fin du rapport.

Appendices

Il semble que les barrières linguistiques occasionnent deux sortes de problèmes, surtout entre les candidats ou les élèves anglophones et le personnel francophone. Dans certains cas, il semble que les candidats qui font l'objet d'évaluations négatives s'offensent d'apprendre la "mauvaise nouvelle" de leur manque d'aptitudes linguistiques de la bouche de conseillers en orientation de l'autre groupe linguistique dont la plupart ont appris la deuxième langue officielle en bas âge et n'ont aucune expérience d'une période prolongée de formation continue.

Dans les écoles, les élèves se plaignent souvent de ne pas pouvoir communiquer suffisamment avec le personnel de l'école au sujet de leurs problèmes. Dans certains cas, cet état de choses est provoqué par l'inaccessibilité relative des employés de l'école et, dans d'autres cas, par le fait qu'un grand nombre de professeurs et d'animateurs pédagogiques sont unilingues.

En conclusion, la présente étude nous a permis de découvrir un certain nombre de lacunes dans les méthodes actuelles de sélection, de classement et de préparation des élèves, dont certaines influent sur la plupart des élèves et d'autres sur certains groupes seulement.

Certains de ces problèmes sont liés aux politiques établies par la Loi, tandis que d'autres pourraient être résolus en modifiant les politiques administratives. D'une façon générale, on est frappé par le manque d'uniformité du programme destiné à préparer les élèves à la formation et par le manque de coordination entre les parties concernées. Par conséquent, l'expérience qu'un élève aura acquise avant la formation sera probablement différente de celle d'un autre élève.

Bien que la situation varie beaucoup d'un ministère à un autre, il semble qu'il y ait généralement un manque de relations personnelles et humaines au niveau ministériel entre les candidats ou les élèves et les personnes qui pourraient les enseigner au sujet de différents aspects de la formation linguistique, des conséquences de l'abandon des cours, de leurs droits, etc.

Il arrive souvent que les candidats ne reçoivent pas des

enseignements suffisants ou précis sur les méthodes de diagnostic au niveau ministériel. Beaucoup se soumettent au processus d'orientation avec une attitude irréaliste selon laquelle "tout le monde peut apprendre le français ou l'anglais" et considèrent les tests et les entrevues de diagnostic comme une simple formalité. D'autres qui sont tout aussi mal renseignés ne prennent pas les tests au sérieux ou les envisagent avec une grande inquiétude. Les candidats mal préparés réagissent souvent très mal aux jugements négatifs qu'on peut porter au cours d'une entrevue, sur leurs aptitudes linguistiques, ce qui commence mal leur expérience en formation.

Il arrive souvent que le personnel de l'école n'applique pas les recommandations du Service d'orientation et exprime son manque de confiance dans le processus diagnostique.

Un tel manque de communication, de coordination et d'appui mutuel entre le personnel des ministères, du Service d'orientation et de l'école des langues désorientent les élèves et les fait douter de la compétence de ceux qui les guident et les forment.

Plusieurs raisons font que les politiques administratives actuelles n'assurent pas l'orientation et le classement des élèves de la façon la plus efficace. Un des problèmes du Service d'orientation est que le moment est fixé arbitrairement pour l'entrevue entre les conseillers et les candidats avant le début de la formation. Au moment de l'entrevue, peu d'élèves ont une idée du programme de formation linguistique; aussi est-il donc difficile pour eux de comprendre la signification des tests pronostiques par rapport à l'expérience qu'ils sont sur le point d'entreprendre ou de poser des questions pertinentes sur la formation. Par conséquent, tandis que de telles entrevues sont conformes à leur fin administrative principale, qui consiste à bien classer les élèves, en ce qui concerne la préparation des élèves à la formation, l'échelonnement des cours n'est pas nécessairement approprié.

Une autre politique administrative concernant le classement des élèves fait qu'il arrive très souvent que les écoles ne réussissent pas à retirer de la formation les élèves qui n'ont pas fait suffisamment de progrès après six semaines de formation. Etant donné qu'en vertu de la politique actuelle on accepte tous les candidats provenant de la Fonction publique pour la formation, une méthode plus stricte résoudrait certains des problèmes occasionnés par le manque de sélection préliminaire.

au programme et au milieu de la formation. Au niveau de l'inscription, cela signifie souvent que les recommandations du Service d'orientation ne sont pas suivies, à cause du manque de places au niveau ou dans la catégorie appropriées ou en fonction de la méthode utilisée à un certain moment donné. On résoudrait ces problèmes en établissant des dates d'entrée fixes à plusieurs moments au cours de l'année et en avertissant les candidats plus longtemps à l'avance de la date du début de la formation.

Malheureusement, on ne peut résoudre les problèmes que suscitent ces politiques sans modifier les lois concernant la Fonction publique et leur interprétation actuelle.

Un certain nombre de problèmes sont liés aux politiques régies par les Règlements sur l'emploi dans la Fonction publique. Les professeurs de langue et les élèves qui ont le plus d'expérience du programme pensent que pour des raisons qui ont trait aux aptitudes, à la motivation, au besoin d'une langue seconde, à des problèmes de santé et à

d'autres facteurs, un grand nombre de fonctionnaires ne profiteront pas suffisamment du cours de formation continue pour qu'on soit justifié de leur faire suivre des cours. Toutefois, tous les candidats nommés

conditionnellement à des postes bilingues au sein de la Fonction publique, ainsi que les titulaires de tels postes ont actuellement le droit à la formation. Seule une toute petite minorité de personnes de l'extérieur nommées conditionnellement peut être exemptée de cette formation.

Par conséquent, bien que le Service d'orientation ait des méthodes efficaces pour prédire le succès éventuel de la formation à partir de tests et d'entrevues préliminaires, il n'est pas possible de faire une

sélection préliminaire systématique. Les conseillers en orientation essaient de décourager ceux dont le succès est peu probable mais, pour

des raisons d'avancement, peu d'employés décident volontairement de ne pas suivre le cours. Un grand nombre d'élèves qui ont peu d'espoir

d'atteindre les normes requises vont donc à la formation, ce qui frustre énormément les professeurs, les autres élèves et eux-mêmes et constitue une dépense inutile.

Un autre aspect juridique concerne la date d'entrée au cours

de formation. Étant donné que les salaires des personnes nommées conditionnellement sont différents si elles sont au travail ou à la formation, les candidats nommés à un emploi bilingue qui ont besoin de formation

doivent être intégrés au cours dans un très court laps de temps, ce qui a pour effet d'isoler les élèves qui sont parachutés dans des cours déjà

commencés. Dans les écoles, cela se traduit souvent par un manque de continuité dans les cours, la frustration des autres élèves, l'impossibilité de former des groupes homogènes qui puissent faire ensemble

l'expérience de l'apprentissage et souvent l'intégration inopinée d'élèves

CHAPITRE III

DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS

La présente étude a soulevé un certain nombre de problèmes concernant le processus de classement et de sélection des élèves et la préparation à la formation linguistique qui nuisent à l'efficacité de la formation de certains élèves. La plupart de ces problèmes peuvent être attribués à l'une des causes suivantes 1) les aspects juridiques de l'emploi dans la Fonction publique, 2) les politiques administratives à différents niveaux, 3) le manque de communication et de coordination entre les organismes du gouvernement et les candidats ou les élèves, 4) les barrières linguistiques entre le personnel de l'orientation ou de l'école et les élèves.

CHAPITRE III

Discussions et conclusions

On a critiqué les écoles parce qu'elles ne suivaient pas les suggestions du Service d'orientation. Le commentaire suivant exprime bien ce genre de problème:

"I wish that I had been sent on the traditional approach teaching method, as was recommended after I took the MLAT and Primsleur tests, instead of having to transfer later."

Ce genre de problème, que l'on attribue généralement au manque d'espace en fonction de la méthode proposée et du moment voulu, frustre le personnel de l'orientation, les élèves et les professeurs. Ce problème est fréquent et pourrait être résolu en grande partie si l'on établissait pour le début de la formation des dates fixes qui s'appliqueraient à tous les candidats.

"When you receive a notice to report on French training you are given a group number plus a unit number, i.e. B2-226. The school at Cité des Jeunes has no indication in the corridors or of unit numbers, therefore, new students are often lost. Why can't new students be advised to assemble in the lounge or cafeteria, to be taken to their classes. It would certainly give a better impression of organization."

Comme ce commentaire d'un élève le démontre, on pense que les programmes des écoles ne fournissent pas une orientation appropriée aux nouveaux élèves. Un grand nombre d'élèves se sentent aussi frustrés d'entrer dans une classe dont les cours sont déjà commencés depuis des semaines ou des mois. Par conséquent, le sentiment de désorientation provoqué par le manque d'information persiste. Un grand nombre d'élèves semblent espérer que les conseillers pédagogiques leur fourniront des renseignements. Toutefois, on ne considère pas dans la plupart des cas que ce rôle incombe aux conseillers. Un certain nombre d'élèves anglophones pensent que ce problème est causé par le fait que certains conseillers et professeurs ne parlent pas l'anglais. Pour cette raison, le manque de communication entre les élèves et l'administration peut se poursuivre au cours de la formation.

Un autre aspect psychologique généralement négligé au début de la formation et le souci de créer un groupe homogène d'élèves et de professeurs qui s'entraident pendant les heures qu'ils doivent passer ensemble. Un professeur francophone exprime ce besoin:

"Il serait important de former d'abord un groupe, de s'accepter soi en soi et soi avec les autres avant de commencer 8 mois d'apprentissage d'une langue seconde qui est beaucoup plus qu'une façon de parler "de l'autre" mais une façon d'être et de vivre.

Reste à savoir s'il faut faire un stage intensif de X jours..."

qui serait utilisé pour classer les anglophones, et aussi longtemps que le test actuel est utilisé 2) séparer les "vrais" débutants des "faux" débutants (cela se fait déjà dans certaines écoles) et 3) classer séparément ceux qui ont une expérience de Dialogue Canada et qui n'en ont pas, même s'ils ont obtenu la même note au test de classement.

Une autre question du questionnaire de la Direction du perfectionnement posée aux professeurs francophones concernait le test de classement utilisé pour déterminer le niveau de cours des élèves. On a demandé aux professeurs:

(35) Est-ce que les tests de classement reflètent le niveau réel du nouvel élève?

Les réponses, exprimées sur une échelle de cinq points, ont donné une moyenne de 2.68, 43 p. 100 des professeurs ayant répondu 1 ("pas du tout") et 2. Un autre 35 p. 100 des réponses étaient neutres (catégorie 3). Il semblerait donc que seulement 22 p. 100 des professeurs, c'est-à-dire ceux qui ont répondu 4 et 5, sont très satisfaits des tests utilisés pour classer les élèves.

Le Service d'orientation a effectué récemment une analyse du

test 527A utilisé pour déterminer le niveau de cours des élèves anglophones afin d'établir des comparaisons avec la teneur du cours Dialogue Canada 1

(D.C. 1) (voir Bélanger, Bagriana et Bernard Lapensée, Service d'orientation, Direction du perfectionnement (1975), "Etude: Test de classement n° 527 Forme A"). Une comparaison linguistique a révélé que le

test n'évalue pas autant le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire que le D.C. 1. Le test est particulièrement faible relativement à D.C. 1

sur le plan du vocabulaire ayant trait à la Fonction publique. En plus de ces lacunes qui diminuent la valeur de ce test comme critère de

classement le plus important pour le D.C. 1, le rapport indique deux

autres problèmes: 1) celui des "faux" débutants par rapport aux "vrais" débutants et celui des élèves qui ont des connaissances plus approfondies du français et qui ont déjà fait l'expérience de cours de français

audio-visuels, surtout ceux de Dialogue Canada, par rapport à ceux qui n'en ont aucune expérience. Dans les deux cas, des personnes obtenant

le même nombre de points au test de classement peuvent posséder des

aptitudes très différentes pour suivre un cours de D.C. à un niveau

donné. Les trois recommandations importantes du rapport se résument

comme suit: 1) préparation possible d'un nouveau test de classement qui se rapprocherait davantage de la teneur des cours de Dialogue Canada et

Tableau 1 (suite)

RÉPONSES	Répondants	Pourcentage arrondi des réponses des catégories groupées sur une échelle de 5 points, de "pas du tout" à "énormément".				
		1 et 2	3	4 et 5	%	%
5. Améliorer la motivation au moyen d'objectifs précis	PF EA EF	22 40 38	25 25 20	53 35 42		
6. Augmenter l'intérêt dans les cours	PF EA EF	51 53 47	26 22 24	23 25 28		
7. Augmenter la tension parmi les élèves	PF EA EF	30 38 38	25 17 20	45 45 42		
8. Ne rien changer	PF EA EF	43 53 44	28 22 23	29 25 33		

Tableau 1

Réponses à la question 32 du questionnaire de la Direction
générale du perfectionnement (professeurs francophones - PF)
ou 84 (élèves anglophones et francophones - EA, EF)

Question: Si la durée de formation de chaque élève était
fixée selon les résultats des tests de classement
et de l'entrevue d'orientation, pensez-vous que
cette façon de procéder pourrait:

RÉPONSES	Répondants	Pourcentage arrondi des réponses des catégories groupées sur une échelle de 5 points, de "pas du tout" à "énormément".				
		1 et 2	3	4 et 5		
1. Sauver du temps	PF EA EF	45 53 50	21 19 20	34 28 30		
2. Permettre d'avoir des groupes plus homogènes	PF EA EF	35 42 40	23 22 27	42 36 33		
3. Permettre aux profes- seurs de mieux planifier leurs cours	PF EA EF	33 41 31	25 23 28	42 36 41		
4. Permettre aux minis- tères de faire une meilleure planification	PF EA EF	19 35 29	25 22 28	56 43 43		

D'après les commentaires, il semble qu'on doute de l'efficacité citée du classement actuel d'après les aptitudes. On pense aussi que les groupes devraient être homogènes en ce qui a trait aux normes à atteindre et qu'on devrait tenir compte de variables psychologiques comme la personnalité, la motivation et les goûts de même que des variables de classement actuellement utilisées.

Les résultats du questionnaire de la Direction du perfectionnement indiquent le degré général de confiance des élèves dans l'efficacité citée des méthodes diagnostiques et de classement actuelles du Service d'orientation. On a posé aux élèves et aux professeurs la question suivante:

Si la durée de la formation de chaque élève était fixée selon les résultats des tests de classement et de l'entrevue d'orientation, pensez-vous que cette façon de procéder pourrait 1) sauver du temps, 2) permettre d'avoir des groupes plus homogènes, 3) permettre aux professeurs de mieux planifier leurs cours, 4) permettre au Ministère de faire une meilleure planification, 5) améliorer la motivation au moyen d'objectifs précis, 6) augmenter l'intérêt dans les cours, 7) augmenter la tension parmi les élèves, 8) ne rien changer.

Le tableau I, que vous trouverez aux pages suivantes, résume les résultats obtenus. Des trois groupes, celui des professeurs francophones est le plus enthousiasmé par cette possibilité tandis que le groupe des élèves anglophones, celui qui subit actuellement le processus diagnostique préliminaire le plus complet, est le moins enthousiaste. Les trois groupes admettent que cela permettrait aux ministères de faire une meilleure planification, mais que cela aurait comme effet négatif d'augmenter la tension parmi les élèves. Aucun groupe ne pensait que les cours seraient plus intéressants. Les professeurs francophones ont indiqué que cela pourrait permettre d'avoir des groupes plus homogènes; les professeurs et les élèves francophones pensaient que cela pourrait permettre aux professeurs de mieux planifier leurs cours et susciter une motivation positive. On peut interpréter ces commentaires comme l'expression d'un manque de confiance de ces élèves dans les méthodes actuelles de classement.

2.4 CRITERES DE CLASSEMENT

Une autre question qui a été soulevée par les commentateurs des professeurs et des élèves concernait les critères selon lesquels les élèves sont placés dans les classes. On a suggéré d'autres critères que la connaissance de la langue, l'aptitude linguistique et certaines préférences dont on tient actuellement compte dans le processus de classement. On a aussi critiqué certaines des méthodes actuelles.

Commentaires d'élèves:

"At the school itself grouping of students leaves much to be desired. Students should be grouped taking into consideration the following factors, so that students in the group are at least compatible in relation to them re: (a) the student's ability to learn French; (b) the norm that the student has to obtain; (c) student knowledge and skill."

"I feel when grouping five or six students together to make up one class, they should not only consider their ability to learn a second language, but also their personalities; their age, and the level of achievement a student must reach. These and many more smaller points may influence a student's learning ability, his interest in learning a second language, and the achievement level he does reach."

"Les étudiants d'une même classe sont SOUVENT mal classés au point de vue: aptitudes et connaissances anglaises - personnalité."

Commentaires de professeurs:

"On devrait regrouper les étudiants de façon plus adéquate, les mêmes problèmes ensemble, discrimination auditive, etc."

"En ce qui regarde le programme d'enseignement, je suggérerais que les étudiants soient classés différemment, qu'un test psychologique leurs soient administrés avant leur venue au Bureau des Langues afin qu'ils soient groupés d'après leurs motivations, leurs goûts et leurs habiletés à apprendre la langue. Ceci influencerait sur leur rendement."

"Je pense qu'on ne devrait pas forcer les gens à étudier une langue seconde si: 1) ils ne sont vraiment pas intéressés; 2) ils sont hostiles à l'autre groupe culturel; et 3) ils ont des handicaps physiques (ex: surdité)."

"Candidates for language training should be screened and selected more carefully. A lot of time, money and effort are involved in attending and/or conducting language courses. I DO NOT BELIEVE in the idea of EVERYBODY BEING ABLE TO LEARN A SECOND LANGUAGE. I have seen blood, sweat and tears in the situations where people were struggling with a frustrating experience. Just as some people are incapable of learning technical skills (I), some others suffer from a lock-jaw when it comes to foreign language due to I.Q., education, age or just a "deaf" ear ... (I have 25 years of experience in teaching foreign languages)".

On considère que le fait de permettre à des personnes vouées à un échec de suivre le cours de formation est une perte de temps, d'énergie et d'argent, que cela peut avoir une influence négative sur les autres élèves et dans certains cas, nuire aux personnes intéressées elles-mêmes.

Etant donné en vertu de la politique actuelle, n'importe quel fonctionnaire qui a un emploi désigné bilingue ou qui a réussi un cours pour un poste bilingue a le droit de suivre des cours de formation linguistique, plusieurs personnes ont suggéré que les écoles exercent beaucoup plus sévèrement qu'elles ne le font actuellement leur droit de retirer des élèves de la formation après six semaines. Le commentateur suivant d'un professeur résume cette attitude:

"Les étudiants qui, après environ 6 semaines de cours, ne manifestent aucune aptitude à l'apprentissage de la langue seconde devraient être systématiquement retirés, sans quoi l'école devient une véritable maternelle."

Les élèves et les professeurs ont beaucoup critiqué le fait qu'il n'y a aucune sélection préliminaire des élèves pour la formation linguistique et les deux groupes ont principalement discuté de cette question importante en ce qui a trait à la préparation des élèves à la formation. Ceux qui ont fait des commentaires étaient tous d'accord pour dire que certains candidats ne devraient pas être envoyés à la formation linguistique. On a suggéré, afin d'éliminer des candidats, un certain nombre de critères dont le plus important était le manque de motivation pour apprendre une langue seconde. Les autres critères suggérés étaient l'âge avancé, le manque d'aptitude linguistique, la surdité et d'autres handicaps physiques et une attitude négative envers le groupe de l'autre langue. Les commentaires suivants sont caractéristiques :

Commentaires d'élèves :

"To offer such a chance to people who don't want it, don't need it, don't value it, laugh at it, take advantage of it, resent it, fear it, hate it, or couldn't care less about it, is beyond my comprehension. These people aren't motivated and will not benefit. Get rid of them and give the sincere language student a chance."

"On devrait ne pas endurer des élèves qui ne sont pas intéressés à suivre les cours."

Commentaires de professeurs :

"Les étudiants qui semblent n'avoir aucune aptitude pour l'apprentissage du français ne devraient pas tenter leur chance pour le tenter". Ces personnes sortent de cette expérience au Bureau des Langues Frustrées et agressives assez souvent. Pour certains, comme ils le disent "C'est le premier échec réel dans ma vie." On devrait leur offrir des positions semblables, mais unilingues et laisser la chance à ceux qui peuvent réussir plus facilement."

Bien que la sélection préliminaire et le classement des élèves dont il est traité dans la présente section et la suivante ne fassent pas strictement partie du processus de préparation des élèves, on discutera de ces questions des maintenant étant donné qu'elles préoccupent beaucoup le Service d'orientation et qu'elles semblent avoir de grandes répercussions sur le climat psychologique entourant ceux qui sont en formation.

2.2 ASPECTS PSYCHOLOGIQUES

Un des aspects psychologiques du processus d'orientation qui est perçu négativement dans certains cas est la nature de la réaction aux résultats des tests diagnostiques. Le commentaire suivant résume le caractère des plaintes des élèves à ce sujet:

"In the event of a poor score on initial testing for ability to learn a second language, students should never be told that it will be almost impossible to learn French as I was. This creates a negative response on the part of the student and this just might be enough to cause more problems."

Un commentaire encore plus négatif sur les répercussions de l'entrevue illustre l'attitude de défense de certains élèves anglophones envers le personnel francophone des programmes de langue de la Commission de la Fonction publique.

"My interview was embarrassing, downgrading and insulting. The interviewer's broken, hard-to-understand English, was also a hindrance."

Il semble que dans certains cas des entrevues diagnostiques négatives du Service d'orientation ont eu pour effet d'embrouiller, de décourager et peut-être même d'indisposer certains élèves sur le point d'entreprendre des cours de formation linguistique.

"Students entering the French courses should have all aspects of it explained to them before they start the course."
 "There should be a proper course orientation. This should inform participants about the method and why it is used, and of the participants' rights."

Selon les commentaires des élèves anglophones, on leur donne très peu de renseignements sur la formation linguistique. Il semble qu'on ne fait guère plus que leur donner le résultat de leurs tests d'aptitudes et leur dire à quel endroit les cours sont donnés. Un grand nombre se plaignent qu'ils ne sont pas informés de la méthode pédagogique qui sera utilisée, de la durée de leur formation et des conséquences d'un échec. Les résultats du questionnaire de la Direction du perfectionnement sont encore une manifestation de ces critiques. On a demandé aux élèves de répondre à la question suivante (82): "Jusqu'à quel point les renseignements que vous avez reçus avant de commencer le cours ont-ils été utiles?" selon une échelle de cinq points variant de (1) "complètement inutiles" à (5) "très utiles". Plus de 38 p. 100 des anglophones ont répondu "complètement inutiles" et moins de 4 p. 100 ont répondu "très utiles". Les autres réponses se situaient plutôt vers le bas de l'échelle et la moyenne était de 2.14. Les élèves francophones ont été plus positifs, 20 p. 100 ayant répondu "complètement inutiles" et 15 p. 100 "très utiles". Leur moyenne était de 2.85.

Vous trouverez dans les pages suivantes une analyse de ces opinions sous les en-têtes information, aspects psychologiques, critères de sélection, critères de classement et accueil dans les écoles.

CHAPITRE II

IMPRESSIONS DES ELEVES ET DES PROFESSEURS SUR LES METHODES DE SELECTION, DE CLASSEMENT ET DE PREPARATION UTILISEES POUR LA FORMATION LINGUISTIQUE

L'analyse des commentaires des élèves et des professeurs sur cette question a révélé qu'ils pensent que le système actuel ne fournit pas une préparation appropriée en vue de la formation linguistique¹⁰. On a découvert un grand nombre de problèmes précis. Etant donné que dans la plupart des cas il est difficile de déterminer qui doit répondre à ces besoins, les problèmes seront discutés selon la nature des plaintes plutôt que selon la classification du Ministère, du Service d'orientation et de l'école des langues.

Afin de déterminer si l'on pouvait raisonnablement conclure que les commentaires de certains élèves concernant le processus de préparation étaient représentatifs des opinions de l'ensemble des élèves, on a fait des comparaisons entre ceux qui ont fait ces commentaires et ceux qui n'en ont pas fait selon des caractéristiques personnelles comme l'âge, les aptitudes linguistiques et les traits de personnalité. Une analyse plus détaillée du même genre a servi à comparer les sous-groupes selon l'aspect du processus sur lequel ils ont fait des commentaires comme le climat psychologique, la sélection, le classement ou l'accueil dans les écoles.

Les quelques points d'écart entre les groupes analysés ne suffisaient pas à déterminer des différences significatives dans le climat psychologique. Etant donné que les élèves qui ont fait des commentaires sur les différentes étapes de la préparation à la formation ne semblent pas tellement différents de la population étudiante en général, il est raisonnable de penser que les opinions émises par ces personnes sont représentatives de celles de l'ensemble des élèves.

¹⁰ Voir à l'appendice III les commentaires des élèves et des professeurs qui ont été choisis afin de compléter ceux qui sont cités dans le texte.

Impressions des élèves et des professeurs
sur les méthodes de sélection, de classement
et de préparation utilisées pour la formation linguistique

CHAPITRE II

En plus des difficultés linguistiques qu'éprouvent certains conseillers pédagogiques, un obstacle important entrave l'initiation efficace des groupes car il arrive que les conseillers pédagogiques ne puissent pas consacrer suffisamment de temps à cette activité. Le problème est beaucoup plus grave dans le cas des élèves qui se présentent seuls à la formation. Dans ce dernier cas, les conséquences peuvent également être plus graves parce que ces élèves reçoivent un accueil plutôt froid de la part des élèves des classes déjà formées, parce que le nombre d'élèves dans les classes est trop élevé, parce qu'il survient trop de changements ou pour d'autres raisons.

Ainsi, l'initiation à la formation varie beaucoup d'un élève à l'autre et peut se faire en cinq minutes au moyen d'explications et de présentations; l'accueil peut également avoir été bien préparé, d'une façon détaillée, et comprendre une initiation efficace aux méthodes pédagogiques, aux modalités d'évaluation et au fonctionnement de l'unité, une visite des installations et des rencontres avec le personnel.

L'enquête visait à obtenir des renseignements sur les méthodes actuellement utilisées dans le cadre des programmes A et B pour accueillir et initier les nouveaux élèves à la formation linguistique. On a interviewé vingt-sept conseillers pédagogiques au cours du mois de septembre 1975.

L'enquête a démontré que les méthodes varient non seulement d'un programme à l'autre et d'une unité à l'autre mais également qu'il existe des différences entre les différents conseillers pédagogiques d'une même unité.

Alors que l'on fait des efforts concertés, en général, pour accueillir des groupes d'élèves qui commencent leur formation le même jour, il se peut que le conseiller pédagogique ne consacre que cinq minutes à l'élève pour le présenter à son professeur et à ses collègues. L'importance de l'initiation que reçoivent ces élèves varie grandement selon que les conseillers pédagogiques sont occupés à d'autres activités au moment où ils se présentent à la formation.

La façon la plus habituelle d'accueillir des nouveaux groupes d'élèves consiste en une réunion à laquelle participe le conseiller pédagogique qui est quelquefois accompagné du chef du module. Les élèves sont présentés les uns aux autres, la méthode pédagogique est expliquée verbalement et les élèves ont l'occasion de visiter les installations de l'école. Habituellement, on traite entre autres choses des politiques de l'école en matière d'assiduité, de l'évaluation des élèves, de l'horaire des cours et d'autres renseignements généraux. Au cours de ces séances, on s'adresse aux élèves anglophones en anglais sauf dans le cas des élèves plus avancés. Il arrive que le conseiller pédagogique fasse appel à un professeur afin de traduire ses propos parce qu'il ne parle pas suffisamment bien l'anglais. En règle générale, le temps consacré à l'accueil du groupe peut s'échelonner d'une demi-journée à une journée complète et quelquefois se poursuivre le lendemain.

attendus pour ce qui est des méthodes utilisées dans les écoles. Lorsque des classes complètes commencent le programme de formation au même moment, les professeurs sont parfois conscients de leurs méthodes d'orientation. Quelques professeurs rencontrés dans le cadre de la recherche ont exprimé le désir d'avoir plus de renseignements sur chacun des élèves de leurs classes avant de commencer le programme de formation régulier; de cette façon, ils pourraient mieux les orienter et adapter leur enseignement aux besoins individuels. Ils ont fait remarquer qu'il était nécessaire de mettre sur pied des activités au début des cours afin d'encourager l'esprit de groupe et de créer une atmosphère plus positive. Ainsi, il semble que de nombreux élèves et de nombreux membres du personnel scolaire, à différents niveaux, reconnaissent qu'il est nécessaire de mettre sur pied des séances d'initiation à l'intention des nouveaux élèves.

Le principal obstacle à l'établissement d'un processus d'orientation régulier est qu'il n'y a pas de date d'inscription fixe pour le début de la formation linguistique. Ainsi, dans la plupart des cas, les nouveaux élèves sont intégrés à des classes déjà formées, n'importe quand au cours de l'année, et s'adaptent du mieux qu'ils peuvent à des activités de classe déjà établies en recueillant des renseignements petit à petit auprès de leurs collègues. Si les dates d'entrée étaient fixes, cela permettrait la formation de classes plus homogènes, compte tenu des critères multiples, et il serait alors possible d'organiser des programmes spéciaux d'initiation et de formation de groupe dans les écoles au début des cours.

D'après les entrevues qui ont eu lieu avec les conseillers pédagogiques dans le cadre des programmes A et B de la recherche B, le manque de rigueur dans l'orientation des élèves pour ce qui est du programme de langue française semble évident. Les résultats de cette enquête sont résumés ci-après.

On dispose de peu de renseignements sur les responsabilités officielles des écoles quant à l'accueil réservé aux élèves et à la façon dont on les renseigne sur les installations et les options méthodologiques qui s'offrent à eux. Il semble que les méthodes varient beaucoup; aussi arrive-t-il souvent que les élèves ne savent pas à quoi s'attendre ni ce que l'on attend d'eux au cours de la formation.

8 On décrit brièvement chaque école dans une brochure que les coordinateurs des exigences linguistiques doivent distribuer aux fonctionnaires inscrits à la formation linguistique. Les brochures renferment des renseignements sur le transport à l'école, le stationnement, l'horaire, les installations scolaires et la tenue vestimentaire appropriée. Toutefois, il semble que de nombreux élèves ne reçoivent pas les brochures ou qu'ils ne soient pas d'avis que les renseignements fournis suffisent à leurs besoins. La lacune la plus importante semble concerner les méthodes d'enseignement utilisées.

Dans la brochure intitulée Perspectives de formation linguistique, on suggère aux élèves de ne pas hésiter à s'adresser à leur professeur, à leur conseiller en bilinguisme ou à leur surveillant immédiat s'ils désirent des renseignements supplémentaires. Malheureusement, il semble que les renseignements que renferment cette brochure et ces conseils ne répondent pas aux besoins de nombreux élèves.

Des membres du personnel du Bureau des Langues, à différents niveaux, ont pris conscience du problème que pose le manque d'orientation des élèves dans les écoles. De nombreux projets ont été élaborés pour mettre en oeuvre un programme d'initiation à l'intention des nouveaux élèves - citons, par exemple, la leçon zéro du programme A et un projet actuellement en cours dans le cadre du programme B. Toutefois, il semble que ni l'un ni l'autre de ces programmes n'ait donné les résultats

Il incombe au Service d'orientation d'effectuer la présélection des élèves, si minime soit-elle; il peut rayer les candidats choisis à l'extérieur de la Fonction publique de la liste des élèves inscrits à la formation linguistique continue s'il juge que ces derniers ne répondront vraisemblablement pas, en temps voulu, aux normes établies. On sait que les techniques d'évaluation du Service d'orientation permettent à ses membres de prévoir, de façon précise, si un élève réussira ou non (voir: Validité du processus d'orientation: Rapport III). Toutefois, étant donné que la présélection ne s'applique qu'à un petit nombre de candidats à la formation, le problème principal consiste à placer les élèves dans la situation la plus propice à l'apprentissage de la langue seconde, même si leurs chances de succès semblent minimales.

élèves tiennent les écoles responsables de telles erreurs et le personnel des écoles semble souvent blâmer le Service d'orientation pour les mêmes raisons. De fait, les professeurs, les élèves et le personnel de la Division d'orientation font tous état du manque de confiance des professeurs dans les méthodes d'orientation et les résultats de l'évaluation.

Les renseignements détaillés que possèdent les conseillers en orientation sur les élèves arrivent rarement aux écoles, à cause du manque d'initiative des élèves et de leurs professeurs. Bien que les candidats aient toujours été encouragés, au cours des entrevues préliminaires, à communiquer avec leur conseiller en orientation s'ils éprouvaient certains problèmes au cours de leur formation, très peu l'ont fait. Dans le questionnaire de la Direction du perfectionnement destiné aux élèves en cours de formation continue, on trouve la question suivante:

(n° 53) Avez-vous communiqué avec votre conseiller en

orientation depuis que vous êtes inscrit au programme de formation continue?

Des 1340 stagiaires anglophones qui ont répondu à la question, 82 p. cent ont répondu par la négative et moins de 1 p. cent (10 élèves) ont déclaré avoir communiqué "souvent" avec leur conseiller en orientation. Sur une échelle de fréquence de 1 à 5, la moyenne était de 1.29. Les résultats étaient sensiblement les mêmes pour les francophones. Les conseillers pédagogiques dans les écoles, à quelques exceptions près, ne semblent pas faire appel aux services des conseillers en orientation lorsque les élèves éprouvent des difficultés. On a instauré récemment (octobre 1975) une nouvelle politique en vertu de laquelle on assigne à plein temps un conseiller en orientation à chaque programme de langue française à Ottawa, pour assurer la liaison voulue. Cela devrait contribuer à améliorer la situation. Les conseillers pédagogiques doivent consulter les personnes précitées pour tous les cas qui présentent des difficultés dans le cadre de ces programmes; ces personnes, à leur tour, consulteront les conseillers en orientation.

La liaison entre le Service d'orientation et les écoles de langues suscite d'autres problèmes. Là encore, comme il faut placer immédiatement les candidats choisis pour la formation, il arrive souvent que le registraire ne puisse pas suivre toutes les recommandations concernant l'évaluation des élèves lorsqu'il les place dans les classes. Alors que les élèves anglophones sont habituellement dirigés vers les méthodes audio-visuelles ou traditionnelles en conformité avec les recommandations, il arrive quelquefois que le test d'aptitudes préliminaire et le niveau d'inscription du cours ne soient pas appropriés. Les

Linguistique.

Les idées et leur donner une image plus réaliste du travail acharné, des frustrations et de l'échec éventuel qui peuvent accompagner la formation pas les efforts que font les conseillers en orientation pour déraciner en matière de bilinguisme. Les candidats ainsi renseignés n'apprécieraient pas l'accent sur les aspects positifs des politiques du gouvernement de la part des conseillers en bilinguisme qui s'empressent trop de mentir qui se veut positif mais qui se révèle quelquefois irresponsable, publications de même nature, soit parce qu'ils reçoivent un encouragement leur faisant lire Perspectives de formation linguistique et autres de la facilité avec laquelle ils apprendront la langue seconde soit en formation. Par exemple, on peut leur peindre une image trop optimiste comprenant que très peu les premières étapes du classement et de la depuis 1973, la plupart des candidats arrivent sans comprendre ou en ne de documents, de stages ou de conférences organisées périodiquement tifs aux représentants des ministères, que ce soit au moyen d'une série Service d'orientation a fait pour expliquer son programme et ses objectifs questionnaires provenant des ministères. En dépit des efforts que le du Service d'orientation semble être confirmé par les réponses aux ministères et les conseillers en bilinguisme. Ce jugement du personnel formation en soi, il semble y avoir beaucoup de divergences entre les Service d'orientation ou encore en ce qui concerne le programme de tères en ce qui concerne les tests diagnostiques et les entrevues du Cependant, quant aux renseignements donnés aux candidats dans les minis-

parvenir les formules nécessaires et voir à ce qu'on les retourne, etc.

impossible que le Service, comme les écoles, puisse offrir un programme d'initiation normalisée et personnalisée autre que celui qu'on utilise lors des entrevues. On fixe arbitrairement le moment de l'entrevue, de sorte que la rencontre ne se déroule pas toujours au moment où l'élève en aurait le plus besoin. Pour la plupart des candidats qui n'ont jamais suivi de cours de formation linguistique à la Commission de la Fonction publique, le fait que l'entrevue précède leur inscription aux cours soulève des difficultés; en effet, ils ne peuvent placer les renseignements qu'ils reçoivent dans leur contexte ou ne savent pas ce qu'ils devraient connaître.

Le résultat d'une telle situation est que les candidats qui reçoivent un pronostic négatif du Service d'orientation, qu'on leur explique au cours de l'entrevue afin de leur donner une idée plus réaliste de leurs chances de réussite, peuvent ne pas comprendre la décision et la considérer comme une tentative visant à les décourager et à les envoyer en formation avec une attitude négative. Cela a un effet encore plus nuisible, dans certains cas, lorsque le candidat se trouve sur la défensive au départ et qu'il ne reçoit que de mauvaises nouvelles au cours de l'entrevue; cela peut se produire lorsque le conseiller fait partie de l'autre groupe linguistique. Cela se produit tout particulièrement entre les candidats anglophones - la grande majorité - et les francophones qui forment la majorité des conseillers. Bien que ces derniers parlent l'anglais couramment, il arrive, dans certains cas, qu'ils aient un fort accent. Dans de tels cas, les candidats semblent éprouver de la difficulté à s'identifier avec leur conseiller qu'ils considèrent plutôt comme un adversaire que comme quelqu'un qui essaie de les aider. Il arrive souvent, mais pas toujours, que l'on puisse surmonter ce genre de difficultés grâce à des conseils habiles.

Le personnel du Service d'orientation a soulevé un autre problème qui est celui de la liaison avec les ministères et les écoles. Du point de vue administratif, il n'y a pas beaucoup de problèmes avec les ministères - c'est-à-dire prendre les dispositions en vue de l'administration des tests et fixer les rendez-vous pour les entrevues, faire

Conformément aux normes établies dans le Manuel OALO, les principales responsabilités du personnel du Service d'orientation consistent à évaluer les aptitudes linguistiques des candidats, leur connaissance de la langue seconde et le mode d'apprentissage qu'ils préfèrent pour a) évaluer quelles sont les chances du candidat d'atteindre la norme requise au cours de la période réservée à la formation, et b) donner aux élèves la formation qui convient le mieux à leurs aptitudes, compte tenu des services qu'offrent les écoles de langues. Pour y parvenir, on procède à l'administration de tests préliminaires et on fait subir des entrevues comme nous l'avons dit précédemment.

Le personnel du Service d'orientation considère l'entrevue comme un mécanisme d'évaluation important. Selon eux, il s'agit également d'un contact humain qui permet aux candidats d'obtenir des réponses à toutes les questions qu'ils se posent au sujet de la formation linguistique. Au cours de l'entrevue, le conseiller donne habituellement au candidat les résultats de ses tests et les interprète en soulignant les problèmes d'apprentissage auxquels il aura à faire face au cours de la formation et il essaye de donner au candidat une vue réaliste de ses possibilités d'apprentissage de la langue seconde. Le conseiller informe l'élève des noms des personnes à qui il doit s'adresser dans les ministères, au Service d'orientation ou dans les écoles au cas où il aurait à faire face à certains problèmes; il donne également au candidat l'occasion de poser des questions sur la formation linguistique.

De l'avis de la plupart des membres du personnel du Service d'orientation, les objectifs administratifs sont en premier lieu ceux qui correspondent aux méthodes utilisées par le Service; en effet, il faut répartir les candidats choisis - qui forment les trois quarts de l'ensemble des élèves - dans les vingt-quatre jours qui suivent la réussite du concours. Le deuxième objectif consiste à placer chacun des élèves de la façon la plus adéquate possible. Parce que de nombreux élèves sont acheminés par ce processus, chaque jour, vers différentes écoles, à différents niveaux et selon des méthodes variées, il est

d) Questionnaire de classement. (En français ou en anglais). Il s'agit d'un questionnaire à l'aide duquel on détermine les connaissances linguistiques du candidat, son bagage d'instruction, sa connaissance de la langue seconde, sa façon d'apprendre et les facteurs matériels qui peuvent influencer sur son apprentissage de la langue.

Quelques jours après l'administration des tests, on fixe une entrevue entre le candidat et un des conseillers du Service d'orientation. Le conseiller fait alors des recommandations finales sur le niveau d'aptitude du candidat à suivre les cours, c'est-à-dire le niveau au point de départ, la méthode utilisée et dans quel groupe on placera le candidat, compte tenu de ses aptitudes. Le Service d'orientation fait parvenir les résultats de l'entrevue et les recommandations du conseiller au registraire de la formation linguistique qui répartit les candidats dans les classes appropriées.

Pour connaître le rôle que joue le personnel du Service d'orientation dans la préparation des fonctionnaires à la formation linguistique, on a fait passer des entrevues à plusieurs de ses employés, on a observé les méthodes de travail des sections de l'orientation et de l'administration des tests et on a consulté différents documents pertinents et les études effectuées par le Service et la Direction du perfectionnement.

- 7
- En plus de conversations non officielles avec de nombreux employés de la Division, on a rencontré, au cours d'une entrevue, M. Winston Wells, chef du Service d'orientation et madame Michèle Bourgon, chef de l'orientation préliminaire. Les documents suivants ont été consultés:
 - L'Orientation préliminaire: compte rendu des réunions des 16 et 30 avril 1973.
 - Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation par MM. Artaud, Leonoff, et Sarrazin, 1974.
 - Wells, Winston: Validité du processus d'orientation: Rapport III, 1974.
 - Fleet, Brenda, (ed) Staff Development Branch, The Learning Support Division in Brief, n.d. (1975).

Le Service d'orientation de la Direction du perfectionnement administre des tests et fait passer des entrevues à chaque candidat à la formation linguistique en vue d'évaluer ceux-ci. À l'aide de ces tests, il détermine la connaissance que possède le candidat de la langue seconde et le niveau auquel il sera inscrit à la formation, c'est-à-dire un des quatre niveaux suivants (A, B, C, D), ainsi que la méthode qui conviendra le mieux au candidat inscrit aux cours continus. Le Service détermine aussi quels candidats n'auront probablement pas de succès en formation linguistique. Dans ce dernier cas, on refuse les candidats qui viennent de l'extérieur de la Fonction publique (le candidat peut se prévaloir d'un appel spécial); quant aux fonctionnaires qui désirent bénéficier de cette formation, on leur alloue une période d'essai au cours de laquelle on fait des efforts particuliers pour assurer leur succès.

Deux sections du Service participent à l'établissement de l'évaluation et à l'orientation des candidats: les sections de l'administration des tests et de l'orientation préliminaire. Les candidats sont d'abord soumis à une séance de tests au cours de laquelle on leur fait subir les tests suivants:

- a) Modern Language Aptitude Test (MLAT); (En anglais seulement) (Voir description dans la recherche B).
- b) Primsleur Language Aptitude Battery (PLAB: Sub-test V and VI: Sound Discrimination and Sound Symbol Association). (En anglais seulement); (Voir description dans la recherche B).

- c) Test de classement en fonction des aptitudes linguistiques (En français ou en anglais). Il s'agit d'un test portant sur la connaissance du français ou de l'anglais. Il détermine l'aptitude du candidat à comprendre, parler, lire et écrire une langue donnée. Les deux premières aptitudes déterminent le niveau du cours que l'on fera suivre au candidat.

grandement améliorer la présentation de ces renseignements en les regroupant dans un seul document qui traiterait de tous les aspects du programme des langues officielles et comprendrait des renseignements sur les aspects psychopédagogiques de ce programme.

qui concerne les niveaux de compétence, le processus d'évaluation, la possibilité de recevoir une formation plus avancée après avoir suivi les cours continus et la loi sur les langues officielles.

De plus, on ne communique à peu près pas de renseignements aux candidats concernant le personnel enseignant et le rôle des coordonnateurs des langues officielles. Le candidat ignore entièrement jusqu'à quel point il utilisera la langue apprise.

Selon les réponses au questionnaire, le processus d'information comporte trois lacunes principales :

a) La plupart des fonctionnaires ne sont prévenus qu'une semaine à l'avance de la date à laquelle commencera leur formation; par conséquent, la plupart d'entre eux n'ont pas le temps de se familiariser avec les différents aspects de cette question très compliquée. Il est essentiel que les fonctionnaires soient informés à l'avance (3 ou 4 semaines) qu'ils commenceront leurs cours de langue seconde.

b) Bien qu'il existe une documentation abondante traitant des différents aspects du programme des langues officielles, il y a peu de documents qui expliquent les conditions d'apprentissage et d'enseignement auxquelles les fonctionnaires seront soumis pendant leurs cours de langue.

c) Il existe quelque 20 documents en couleurs, de présentation et de dimensions variées, groupés sous cinq titres différents (et rassemblés en 5 cahiers). Les fonctionnaires ont accès à tous ces documents et certains d'entre eux leur sont même fournis par les services des différents ministères, mais la lecture de ces documents ne peut que laisser les fonctionnaires perplexes devant la complexité des renseignements donnés. On pourrait

L'on peut dire que la plupart des ministères offrent des renseignements généraux concernant les cours de langue, le processus d'orientation préliminaire, certaines caractéristiques des écoles de langue, les droits des fonctionnaires en cas d'échec et les niveaux de bilinguisme. Par contre, les renseignements sont moins complets en ce

diminuée.

renseignements, l'efficacité des renseignements communiqués s'en trouve
tains circonstances qui entourent le processus d'achèvement des
avant de commencer leurs cours de langue. Néanmoins, à cause de cer-
ments sur les différents aspects du programme de formation linguistique
tères révèle que tous les fonctionnaires reçoivent certains renseigne-
L'étude des réponses au questionnaire en provenance des minis-

annexe I).

Les prépare, dans les ministères, à la formation linguistique (voir
tiques afin de déterminer comment on informe les candidats et comment on
conseillers en bilinguisme et aux coordonnateurs des exigences linguis-
mes de formation linguistique ont fait parvenir un questionnaire aux
sur ce sujet, les représentants du projet de recherches sur les program-
Pour connaître l'opinion des fonctionnaires des ministères

lorsque'ils se sont inscrits aux cours de formation linguistique.
Le reflet fidèle de l'expérience que plusieurs fonctionnaires ont connue
Les auteurs sont portés à croire que la situation ci-dessus décrite est
A la suite de discussions avec plusieurs élèves et professeurs,

Le futur étudiant devrait être convoqué au bureau d'un agent,
à l'intérieur de son ministère, où il puisse rencontrer une
personne bien renseignée, et capable de répondre à toutes ses
questions et inquiétudes. La CFP⁰ donne des semaines de
stages de formation pour préparer des gens à administrer et
corriger des tests et à bien remplir les formulaires. N'y aurait-il
pas avantage à préparer des agents destinés à assurer ce
contact personnel auprès des futurs étudiants. Dans la fonc-
tion publique, les papiers bien remplis seraient-ils donc plus
importants que les relations humaines?..."

(1972) du rapport soumis par le groupe d'études sur le bilinguisme ne traite pas des renseignements à donner aux candidats à la formation linguistique; pourtant ce rapport décrit avec force détails les fonctions administratives du poste des conseillers en bilinguisme.

Dans une note de service personnelle sur le bilinguisme dans la Fonction publique, rédigée en juillet 1975, un coordonnateur des services linguistiques faisant partie de l'un des principaux ministères et qui avait précédemment enseigné au Bureau des langues, a décrit comme suit la situation dans les ministères:

"Actuellement, l'employé qui doit entreprendre sa formation linguistique en est avisé par une note laconique et standardisée. C'est une formalité, rien de plus. De relation humaine, point du tout. Il appréhende de se retrouver sur les bancs de l'école, expérience qu'il n'a pas vécue depuis de nombreuses années. Il aura à subir un choc culturel. On ne fait que l'aviser de la date, du lieu et de l'heure à laquelle il doit se présenter à l'école.

Un effort a été fait, le cartable de formation linguistique préparé (et très bien fait) par la Commission de la Fonction publique. Il est parfois remis, en même temps que l'avis de convocation, à l'employé qui doit entreprendre sa formation."

5 A l'origine, les conseillers en bilinguisme étaient responsables de la plupart des aspects de la mise en oeuvre des politiques sur les langues officielles dans les ministères; cependant, depuis juin 1973, les ministères ont nommé des coordonnateurs des exigences linguistiques. Ces coordonnateurs s'occupent plus particulièrement des exigences linguistiques des postes et font la liaison avec les responsables du programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique. Certains ministères plus importants ont même fait appel à des coordonnateurs de formation linguistique plus spécialisés pour effectuer ce travail de liaison et diriger les programmes ministériels de formation. Dans le présent rapport, on parle surtout des conseillers en bilinguisme à cause de leur importance hiérarchique et historique et parce que plusieurs d'entre eux agissent également comme coordonnateur des exigences linguistiques.

1.1 LE MINISTÈRE OU L'ORGANISME AUQUEL APPARTIENT LE CANDIDAT

Dans les ministères, c'est le coordonnateur des exigences linguistiques ou le conseiller en bilinguisme qui doit faire les demandes de formation linguistique, prendre les dispositions pour que l'on fasse subir aux candidats, au Service d'orientation, des tests diagnostiques avant la formation, informer le candidat et le personnel du ministère concerné de l'état des démarches entreprises, aviser le candidat et son directeur de la date des tests et de la date du début du cours et informer le candidat sur le processus de formation continue et ses conséquences. (Pour de plus amples renseignements, consulter le Manuel OALO, volume 1, parties 8 et 9.)

Les renseignements que le coordonnateur des exigences linguistiques ou le conseiller en bilinguisme communiquent aux élèves comprennent généralement une série de brochures préparées par la section de l'information sur les langues officielles de la Division des relations publiques de la Commission de la fonction publique, intitulées: Perspectives de formation linguistique, Parlons de formation linguistique, Testing 1, 2, 3 et Anglais, français ou bilingue. Dans la brochure intitulée: Perspectives de formation linguistique, on mentionne, à l'intention des futurs stagiaires que leurs conseillers en bilinguisme "sont à votre disposition pour vous fournir conseils et assistance sur tous les aspects du programme, avant ou pendant vos études" (page 12). Toutefois, cela ne semble pas correspondre à l'énoncé des fonctions officielles des conseillers, selon le Manuel OALO. Ainsi, le module 4, La fonction de conseiller en bilinguisme: mécanisme d'implantation du bilinguisme

CHAPITRE I

RESPONSABILITES CONCERNANT L'INFORMATION, LA SELECTION, LE CLASSEMENT ET L'ACCEUIL DES ELEVES

Trois organisations au moins participent à la préparation des fonctionnaires ou des candidats de l'extérieur choisis en vue de la formation linguistique. Ces derniers sont soumis à des programmes de formation intensifs et continus. Les organisations sont les suivantes:

- 1.1 Le ministère ou l'organisme qui emploie le candidat.
- 1.2 Le Service d'orientation de la Direction du perfectionnement.
- 1.3 Les écoles de langue de la Direction du perfectionnement.

Les responsabilités de chacune de ces organisations et leurs fonctions actuelles dans ce domaine sont décrites dans les sections qui suivent.

4 Dans le cas des candidats choisis par voie de concours interne, le ministère ou l'organisme où se trouve le poste bilingue prend les dispositions nécessaires en vue de la formation linguistique. Pour les candidats choisis venant de l'extérieur, le Centre de coordination de la Direction de la dotation en personnel de la Commission de la Fonction publique prend les dispositions nécessaires.

**Responsabilités concernant l'information,
la sélection, le classement et l'accueil des élèves**

CHAPITRE I

Le présent rapport, outre les documents cités dans la bibliographie, contient des observations, des réponses à des questionnaires et des renseignements obtenus au cours d'entrevues avec des élèves, des professeurs, des conseillers pédagogiques, des conseillers en bilinguisme de ministère, le personnel du Services d'orientation et d'autres personnes travaillant au programme de bilinguisme.

tions du Service d'orientation en ce qui concerne par exemple le niveau de classement, l'analyse des aptitudes et la méthodologie, (tâches qui incombent de fait au registraire, du moins au départ) et 2. elles n'ont pas répondu aux besoins psychologiques des élèves lorsque ces derniers doivent s'adapter au milieu scolaire et à ses exigences.

Compte tenu de l'insatisfaction exprimée, on a entrepris des études sur le processus de préparation à la formation linguistique pour déceler les sources des problèmes et proposer les changements qui s'imposent.

Le présent rapport vise à établir quels sont les particuliers et les institutions qui participent à la préparation des élèves en vue de la formation linguistique. Le rapport étudie les règlements qui définissent cet aspect de leur travail de même que la façon dont les élèves conçoivent leurs responsabilités dans ce domaine. On a également pris note de tous les problèmes qu'ils ont rencontrés en assumant les responsabilités en question. On a également tenu compte de l'avis des élèves concernant les champs de responsabilité des personnes et organismes concernés et on a pris note de toutes les contradictions. Il semblait possible que les élèves qui se sont plaints ne représentaient pas nécessairement la majorité; par conséquent, on a établi une comparaison entre les élèves qui ont soumis des observations et l'ensemble des élèves en cours de formation; cette comparaison est décrite dans la section réservée aux observations des élèves.

Les conclusions du présent rapport tentent de donner un résumé des problèmes actuels qui concernent la sélection des élèves, leur classement et les méthodes de préparation, y compris les obstacles administratifs ou juridiques qui nuisent à l'établissement d'un système plus cohérent.

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'étude indépendante (PFL)¹ sur les fonctionnaires en cours de formation linguistique continue, on s'est interrogé sur la préparation en vue d'une telle formation². Les fonctionnaires et les professeurs ont exprimé spontanément leur avis en la matière au moyen d'observations écrites rédigées au cours des séances de test des recherches B et C, au moyen d'entrevues, ainsi qu'en réponse à des questions particulières portant sur les PFL et en réponse à des questionnaires de la Division des études (Direction du perfectionnement)³. Pour certains élèves, du moins, le système actuel ne fournit pas les renseignements appropriés et ne prépare pas suffisamment à la formation linguistique.

En étudiant les observations des élèves, on a décelé trois aspects principaux des programmes qui présentent des lacunes. Selon de nombreux élèves, l'information et l'aspect psychologique de la préparation ont été négligés. La transition du travail à l'école est très mal organisée et fragmentaire et désoriente les élèves. De plus, l'administration des tests et la tenue d'entrevues au cours de la période d'orientation préliminaire ne suscitent pas chez eux une attitude positive et confiante. La plupart des observations négatives portaient sur la sélection des élèves et le classement de ces derniers dans les classes. Certains élèves ont mis en doute la validité des tests de classement et d'autres aspects des méthodes utilisées par le Service d'orientation. Les professeurs et les élèves estimaient que certaines personnes n'auraient dû en aucune façon être envoyées à la formation linguistique et que le classement d'autres élèves dans certaines classes n'était pas toujours satisfaisant. Les critiques contre les écoles portaient sur deux points en particulier: 1. elles n'ont pas suivi les recommanda-

- 1 Projet de recherches sur les programmes de formation linguistique.
- 2 Ce rapport concerne surtout la préparation des élèves anglophones étant donné que les problèmes principaux dans ce domaine se manifestent surtout dans ce groupe.
- 3 Direction du perfectionnement.

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques

(M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

GROUPE DE RECHERCHE C

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des

variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRES la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administrative, psychologique, sociale, pédagogique et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth,

M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles
séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches
à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche,

Ph.D. en linguistique appliquée (Educational
Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E.
(Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes
impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des
représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions
intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de
postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction
devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans
les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements
recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer
d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans
l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à
plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité
globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour
appliquer la loi et la Résolution adoptée par le Parlement
(juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des
mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une
forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de
façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques
et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes
soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les
objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représenté par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Etude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Etude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

TABLE DES MATIERES

PAGE

AVANT-PROPOS.....	3
INTRODUCTION.....	15
CHAPITRE I: RESPONSABILITES CONCERNANT LA SELECTION, LE CLASSEMENT ET LA PREPARATION DES ELEVES.....	21
1.1 Le ministère ou l'organisme auquel appartient le candidat.....	22
1.2 Le Service d'orientation de la Direction du perfectionnement.....	27
1.3 Les écoles de langue.....	34
CHAPITRE II: IMPRESSIONS DES ELEVES ET DES PROFESSEURS SUR LES METHODES DE SELECTION, DE CLASSEMENT ET DE PREPARATION UTILISEES POUR LA FORMATION LINGUISTIQUE.....	41
2.1 Renseignements.....	43
2.2 Aspects psychologiques.....	44
2.3 Critères de sélection.....	45
2.4 Critères de classement.....	47
2.5 Accueil dans les écoles.....	53
CHAPITRE III: DISCUSSION ET CONCLUSIONS.....	57
3.1 Aspects juridiques.....	58
3.2 Politiques administratives.....	60
3.3 Communication et coordination.....	61
3.4 Barrières linguistiques.....	62
APPENDICES.....	65
BIBLIOGRAPHIE.....	93

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient le personnel du Service d'orientation et plus particulièrement M. Winston Wells et Michèle Bourgon de leur participation à cette étude. Les auteurs remercient également les élèves, les professeurs et le personnel des ministères qui ont répondu aux questionnaires et soumis leurs observations sur différents aspects de la formation linguistique.

Les auteurs expriment également leur reconnaissance envers Sonia Sawchuk qui a participé à la compilation et à l'analyse des observations des fonctionnaires et à Marie-Rose Goulet et Marta de Hughes pour la dactylographie et la préparation des différents projets du rapport.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de
Gilles Bibeau

VOLUME 6

Recherche E-1

**Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique:
quelques traits caractéristiques et conclusions**

par
Marjorie Bingham Wesche
Frances Smyth

en collaboration avec

H.P. Edwards
R. LeBlanc
G. Bibeau





Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 6

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche Et

Préparation du
fonctionnaire à la
formation
linguistique;
quelques traits
caractéristiques
et conclusions

par

Marjorie B. Wesche
Frances Smyth
en collaboration avec
H.P. Edwards
R. LeBlanc
G. Bibeau



CAI
CSI
- 76R23
v.7



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 7

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada
(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E2

Suggestopaedia in
the Language
Bureau
Commentary on a
teaching experience
with the
suggestopaedic method

by

Gilles Bibeau

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 7

Research E-2

Suggestopaedia in the Language Bureau

Commentary on a teaching experience
with the suggestopaedic method

by

Gilles Bibeau

TABLE OF CONTENTS

Foreword.....	1
Suggestopaedia in the Language Bureau.....	9
1. Basic principles of suggestopaedia.....	9
(a) Only four per cent of the brain's capacity is used.....	10
(b) We can use more of the human mind.....	11
(c) Suggestion is a good way to activate the brain's reserves.....	12
2. Application of suggestopaedic principles to language teaching.....	13
(a) Prestige and confidence.....	13
(b) The verbal and non-verbal levels of communication.....	14
(c) The role of the arts in suggestopaedia.....	15
(d) The possibility of teaching a greater course content....	16
3. Effectiveness of suggestopaedia in language teaching.....	17
4. Teachers and suggestopaedic language teaching.....	20
5. Suggestopaedia and teaching experiments in general.....	21
6. Conclusions and applications for the Language Bureau.....	22

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

SUGGESTOPAEDIA IN THE LANGUAGE BUREAU

Commentary on a teaching experience with the suggestopaedic method

The following commentary on the suggestopaedic method and experience are the outcome of a meeting with the Director of the experimental Suggestopaedia Program, Gabriel Racle, and a reading of certain documents provided by Mr. Racle and of the book published by the Public Service Commission of Canada entitled "A Teaching Experience with the Suggestopaedic Method."

The comments are highly critical and are intended to be those of a devil's advocate for the simple reason that we must adopt an extremely cautious attitude toward new theories - and toward old ones, for that matter - since it is often all too easy for experts to get carried away with ideas that sometimes seem to promise great and wonderful things but which experience forces us to reject when they prove unsatisfactory in practice.

Nevertheless, in spite of the severity of some of the observations on theoretical questions, we must also acknowledge the positive results of applications of this theory that have been shown to be effective. The last part of this report will therefore deal with the place to be given to new learning experiments like that with suggestopaedia.

1. Basic principles of suggestopaedia

The three basic principles governing suggestopaedia are the following: (a) only four per cent of the brain's capacity is used; (b) we can use more of it and (c) suggestion is the best way to activate these reserves.

(a) Only four per cent of the brain's capacity is used

The first observation taken from Dr. Lozanov's theory is the following: "recent anatomical and physiological discoveries have shown that we use only about four per cent of our brain's capacity. The other ninety-six per cent remains as unused reserves." (A Teaching Experience with the Suggestopaedic Method, p. 213)

In writing these lines, Mr. Racle speaks of these observations as "facts" and "anatomical and physiological discoveries" while in reality, they are assumptions based mainly on one possible interpretation of certain remarkable phenomena such as hypermmnesia, the oral transmission of traditions among certain peoples, or the lightning calculators who give shows demonstrating their mental ability. The words "anatomical and physiological discoveries" imply that exact measurements of brain activity have been taken with several kinds of equipment: such is not the case. As yet, no one knows what proportion of the whole brain is active, or where in the brain this activity takes place, or whether the rest can, indeed, be used. Dr. Penfield's statements regarding the two hemispheres of the brain, which have occupied such an important place in discussions on early language learning, are of the same nature.

It is generally supposed that the brain contains billions of cells, that the present use we make of our brains cannot call all of these cells into play and that, consequently, there is still a large number of cells that are not used.

We have instruments such as the electroencephalograph or the electrocorticograph to measure general brain activity; we can even influence certain cells or parts of the brain with subcutaneous injections or very precise local stimulation; we can X-ray the brain and detect anomalies with the help of another machine called the angiograph; we know in approximately which areas of the brain certain particular

motor-related activities such as seeing, hearing and smelling take place; we are becoming increasingly convinced of the primary role of the thalamus as the focus of all brain activity; but we still know nothing about the nature of the chemistry and neural activity of the brain. Nor do we know, for example, whether there are different frequencies for brain waves and whether these frequencies vary according to function or according to location.

The hypothesis that not all of the brain's potential is being used is very appealing, because it hints at the possibility of man's going far beyond his present stage of development, which is sometimes considered inferior compared with the feats of the mental wizards. It is almost as if we still thought that ninety-six per cent of all the earth's resources were as yet untouched. It is a very exciting thought that holds out the prospect of a glittering future...

(b) We can use more of the human mind

There is no one who does not know of the fantastic abilities of certain people, either to remember a large number of things (hyper-mnesia), or to do mental calculations faster than a computer, or even to influence the minds or the behaviour of others by means that still remain cloaked in mystery (telepathy, clairvoyance, hypnosis, psychotherapy).

The second principle of suggestopaedia is that the exceptional people who achieve such feats are, in reality, only making maximum use of their mental potential. It is thought to be possible to bring any human subject to exceed his present brain use and achieve, at least partially, what some refer to as mnemonic or functional feats.

We must ask ourselves, on the other hand, why man has not come to use more of his brain capacity in the natural course of his behavioural evolution. We might reason as follows: if man actually uses

only four per cent of his capability, it is because he can do no better in his present state of development. If he could, he would do so naturally, or at least, a larger number of people would reach the exceptional level sought. Radical changes in the field of human evolution have rarely been the product of man's own intervention.

This, then, is a very sweeping assumption which depends not only on the actual existence of this ninety-six per cent of brain reserves, but also on the possibility of man's effectively using these reserves. Nothing could be more hypothetical.

(c) Suggestion is a good way to activate the brain's reserves

The third principle on which suggestopaedia is based is that there are psychological barriers which block the maximum use of mental capacities: emotional barriers, barriers of reason, ethical barriers. They must be eliminated if one wants to tap the brain's reserves. Most of these barriers are, of course, unconscious, and it is necessary to desuggest before resuggesting.

The barriers referred to here are actually made up of a large number of direct or indirect, conscious or unconscious suggestions permanently ingrained by or for the society in which we live - suggestions on top of suggestions, which sometimes converge in a feeling of insecurity, a sense of irrationality, or of needing to pattern oneself on certain acceptable personality models. Suggestopaedia consists of adding to these existing suggestions certain antisuggestive suggestions to break down the barriers and other suggestive suggestions to activate the reserves.

There is no need to emphasize the fact that this conception of the role of suggestion, either as a closed door or as an open door to the mind's reserves, is as hypothetical as the very existence of such reserves, although empirical observation in no way belies this view.

What we must understand is that the basic principles of suggestopaedia clearly fall into the realm of psychology and neurology. From the point of view of these two disciplines, the working assumptions are certainly attractive and can serve as bases for research on the capacity of the human brain; applied to second-language learning through suggestopaedia, however, these hypotheses should be considered nothing more than hypotheses and should therefore be treated with a great deal of caution. The natural pitfall for all the applied sciences (such as pedagogy) is to base their activities not on definite facts, but rather on theories which, although they have a certain foundation in reality, have not been sufficiently clarified or developed, or are too exclusive and thus involve considerable risk. The authors themselves even draw this matter to our attention, moreover.

Suggestology appears to be just as risky as was Skinner's theory of operant conditioning, and because of its excessive generality, it threatens to bring new setbacks for language teaching. Like the audio-lingual methods of behaviourist inspiration which have not proved their teaching worth, suggestopaedia, because it is based on a principle as general, vague, and hypothetical as that of behaviourism, might have just as dogmatic and indoctrinating an effect on the teaching world.

2. Application of suggestopaedic principles to language teaching

The suggestopaedic theory bases its effectiveness on four main considerations: (a) the creation of a prestige-confidence relationship between teacher and students; (b) careful attention to the verbal and non-verbal levels of communication; (c) the use of the arts as a suggestive element and (d) the possibility of teaching a larger course content.

(a) Prestige and confidence

For the first time in several decades, the language teacher is supposed to assume a mantle of prestige. A teacher's credibility is his most important qualification if he wishes to surmount the antisugges-

tive barriers and command the attention of his students and impose information on their memories. This authority gives the student a feeling of confidence which, in turn, brings about "a state of peace, calm, and tranquility which ... increases receptiveness."

The prestige requirements seem to be somewhat stiff given the present state of the teaching staff at the Language Bureau. This teaching staff is characterized by youth, inexperience, and a lack of specific training in language teaching. Moreover, prestige is not only a question of specialization, but also of age, general knowledge and experience. It also has to do with the subject matter. We must not overlook the fact that the average age of the teachers is twenty-five, while the students' average age is thirty-seven; as well, we may wonder whether it is possible for teachers whose main qualification is the fact that they speak French to manage to give this language a certain prestige in the eyes of English-speaking students who already share the natural prejudices of members of the majority. The kind of student-teacher relationship established can be little different from the relationship which brings them together in the first place: the teaching of the French language by Francophones to English-speaking Canadians.

The prestige idea is an old one which is still in vogue in a number of circles. Nevertheless, this idea does not fit in with today's way of thinking and life style, although it is highly desirable in many circumstances. We may feel that this notion of prestige might still be an entirely valid basis for education, but there is no guarantee that it can be put into practice easily. It is used in suggestopaedia only to set up the most favourable suggestive conditions; its application in other fields and in other circumstances besides teaching, or even in teaching using other methods, is probably just as desirable.

(b) The verbal and non-verbal levels of communication

The authors of the suggestopaedic method are quite right in emphasizing the importance of the non-verbal level in teaching a second language. Without going so far as to think it necessary to avoid

expressing feelings or imperceptibly changing the meaning of verbal behaviour through kinesic behaviour, we must recognize that language is not an isolated phenomenon and that it is constantly guided or interpreted by facial expressions or gestures, especially since these non-verbal elements also form part of the culture represented by the language teacher. As far as that goes, the non-verbal aspects of communication should actually be included in the course so that students learn this code and its meaning.

As for the importance of the non-verbal level in the relationships between individuals in a teaching-learning situation, there is no question that these elements are influential, although it would be difficult to say which play a positive role and which a negative one.

For my part, I do not agree with going to the length of stating that making a grimace at a student's answer can have a harmful effect on that student's psychological attitude (see pp 253, 263): that all depends on the whole set of conditions under which the relationship between the teacher and his students has been established, and sometimes a good healthy grimace can have a much more positive effect than a calculated silence. What is said about the role of the teacher and the students in this theory seems to me to be rather elementary. It is hard to believe that mature people could not, over a certain length of time, come to know one another well enough to interpret each other's thoughts, attitudes, and grimaces correctly. Social contact - in a prestige relationship or otherwise - cannot remain superficial for long without having even more harmful effects both on the teacher and on the students. I would be inclined to believe that the two most important personal attributes for a teacher would be sincerity and a sense of responsibility.

(c) The role of the arts in suggestopaedia

Concerning the role of the arts in communication between a language teacher and his students, the authors go so far as to say that, in suggestopaedia, the teacher and the students are participating in the

creation of an artistic activity. I must say that I do not completely understand the explanations that imply that individual expression in a second language is somewhat akin to the fine arts, unless we admit that all the arts are present everywhere - an idea which is not unique to suggestopaedia. During courses in the Language Bureau, the arts are represented mainly by music. The use of songs, literary readings, theatre, and other things is also advocated. With respect to the theory that the arts are much more suggestive than anything else, it must be admitted that the use of music in the classroom is intended to put the student into a so-called "suggestive" state, rather than leading him into some form or other of artistic activity.

(d) The possibility of teaching a greater course content

The emphasis on spontaneous communication rather than on the memorization of information or the development of linguistic skills is closely related to the size of the teaching program and the quantity of linguistic units it can cover.

Fries, the American teacher, used to say something like this: "Language teachers, take care when you teach! There are some students who learn." We should, indeed, expect that students will learn what they are taught and that when the emphasis is placed on a certain aspect of a subject, that aspect will be learned better than the rest. Thus, if the emphasis is on communication, one would expect students to communicate more effectively, in fact, and to make more use of the words they know. On the other hand, if the accent is on correctness, one would expect students to use the terms they know with greater accuracy and in more correct sentences, but to master fewer words and to use the words they do know less readily.

The program for the suggestopaedic method seems to be larger than that for usual methods, but it is probably because the aim is not correct or complete use, but rather, immediate use of the units taught in what could be called an intermediate code or interlanguage. It goes

without saying that it does not take as much time to acquire a superficial knowledge of linguistic units as it does for a more thorough knowledge. From this point of view, even more use could be made of the possibilities for maximizing communication by introducing cognate words, of which there are a great number in French and English. My Spanish teacher used to tell his students, during the first lesson, that they would learn 2,952 words in the next hour if they accepted the fact that all French words ending in -tion, -a, -ette and so on had almost identical equivalents in Spanish and that all they had to do was to change the pronunciation.

Many comparisons have been made between the various types of language teaching methods, and the only positive result that seems to have come out of this work is the observation that students learn well the things that are emphasized and that they have a poorer grasp of the things that are not emphasized. In other words, the various methods are effective as far as their respective contents go, but there is as yet no all-purpose miracle method.

In short, to conclude the second part of this commentary, it seems that the various conditions governing the application of suggestopaedia are two-way conditions; that is, whenever they are present, they can have either a positive or a negative effect. Moreover, these conditions are not unique to the suggestopaedic approach, although they are necessary for its application.

3. Effectiveness of suggestopaedia in language teaching

The Special Program Service of the Studies Division has done a comparative study of the suggestopaedic method and a method usually used in the Language Bureau. This comparison, which was carried out twice, has given rise, in the book published by the Public Service Commission, to many pages of tables and a study on the tests used that cannot fail to impress on first reading. On the basis of an experiment with a handful of subjects, the evaluators blithely call into question the

predictive value of the aptitude tests developed by Carrol and Sapon - tests which have been standardized dozens of times with different populations with a relatively high rate of reliability; the final result is to confirm that the students in suggestopaedic courses are better than the others as far as communication, the actual objective of the course, is concerned.

However, if you read the comments at the end of the experimentation, you come to realize that, as those conducting the experiment themselves admit, several factors have been ignored or were not able to be identified. Some of these factors are the intelligence and personalities of the students, their particular teacher and the rate of training (part time or full time).

Actually, experiments designed to compare the effectiveness of one method with that of another are usually suspect, especially if they have been conducted on small groups of students. We have only to think of the flashy experiments of the fifties in audio-lingual methods using language laboratories; we have only to think of the remarkable experiments with programmed learning in which thirteen-year-olds learned algebra during their Christmas holidays; we have only to think of the Quebec experiments with methods for teaching a mother tongue. The experiments were all called into question a little later; the best example for second languages is probably Philipp Smith's Pennsylvania Foreign Language Project which showed that there was no significant difference, over a very large population, between the results of the traditional grammar-translation method and those of the most refined audio-lingual methods.

It is natural for all of us to be looking for a method that would enable us to obtain results two or three times more impressive than those of the methods known thus far, but past experience has shown that we must be extremely wary in this matter. The acquisition of knowledge, whatever the level at which it is considered useful, appears to depend on so many individual, social, or educational factors that it

will take us a great deal more time to understand it, for we have neither a methodological instrument for cancelling out these factors nor a valid instrument for measuring them.

There is a greater threat of interference in the teaching of modern languages than in other kinds of instruction because of the great interest shown in this matter by a number of countries. The question of learning a second language is usually related to political questions where quick, successful results are considered indispensable. And miracle workers appear at every hand...

The word "experimentation" which heads this part of the book on suggestopaedia should therefore be replaced with the word "experience", for in spite of a certain number of precautions regarding the sampling of students, in spite of the fact that progress was observed, the author himself admits that it was not possible to demonstrate the superiority of the suggestopaedic groups over the Language Bureau control groups in a truly experimental fashion - even though the publication of a complex, detailed book on the subject might make it seem so.

One would tend to think that with more accuracy in the research method, in the light of the difficulties encountered in this "experimentation", and taking into consideration the limitations of the measuring instruments, the experiment should be repeated with an attempt to control a larger number of factors. I do not share this opinion. The theoretical data and the assumptions for their application are too controversial for it to be possible to develop a new experiment whose results would be any better than those described in this book. As long as there is no certainty that all factors have been controlled or that their effect has at least been cancelled out, it is foolish to claim any kind of objectivity whatsoever. Unfortunately, it is often all too easy to give the impression of objectivity.

4. Teachers and suggestopaedic language teaching

The text by Gabriel Racle on teachers and suggestopaedic language teaching (pp 251 to 256) displays a very good knowledge of the various teacher-related factors that can enter into the teaching of second languages to adults. Throughout the article, there are interesting comments on the conscious and unconscious relationships that are established between small groups of students and a language teacher. The first part on prestige or authority is convincing; the second part on the student's confidence in the teacher seems to be fundamental.

However, the picture of the teacher and of the relationship between teachers and students painted by Mr. Racle could and should apply to any type of adult instruction. There is a whole part which, strictly speaking, is not directly connected with the Lozanov method. We can summarize this text by saying that the teacher should be someone who is competent in the subject matter; that he should show a positive attitude toward teaching and toward students; that he should be authoritative without being too authoritarian; that he should allow the student to express his creativity; that he should not correct or praise too often; that he should be in sympathy with the method he is using; that he should observe what goes on in the classroom and how the students react to his teaching; that he should pay equal attention to all his students; that he should also attach importance to non-verbal aspects and so on.

The role of the teacher is taken much too far, however, and he is made into a kind of psychotherapist, much like Dr. Lozanov himself, no doubt. He should avoid creating inequalities among the students or inhibiting some students: he should influence the weakest students indirectly by correcting the strongest ones and be constantly attentive to the psychological behaviour of the student - his satisfaction, dissatisfaction, wishes, needs, problems (both spoken and unspoken), his reticence, the shaking of his head, the swinging of his legs, his nervous laughs, and so on. This is linguistic psychoanalysis! Even the use of technical equipment is forbidden in order to avoid conflicts of

prestige between machines and the teacher. As if the function of teacher and the function of student were the only functions in the class during the course! As if individual characteristics (including individual faults), the social prejudices of Francophones and Anglophones with respect to one another, differences in age and education, and differences in individual ability could be left outside the door of the classroom!

Who might this prestigious teacher be who is able to establish a psychological hold over students, half of whom have university degrees? Who can assert his superiority over Anglophones simply because he speaks French? Who can exercise authority over specialists in various disciplines? Who can manage to take into account the personal psychological problems of students whose average age is thirty-seven?

The teaching ideology championed in this article on suggestopaedic instruction is at once naïve and somewhat simplistic. It is, of course, contrasted with the audio-lingual ideology that has marked the last two decades of language teaching. Although the model it proposes is a very humanistic one with which modern pedagogy cannot disagree, it is difficult to see which human science would enable us to train such magicians, who must be specialists in the language taught, in teaching, and in psychoanalysis.

5. Suggestopaedia and teaching experiments in general

Suggestopaedia is a teaching approach that, like all of its predecessors, seeks to gain widespread acceptance. Its greatest mistake would be to try to take over from all other methods under false "scientific" pretences.

Considered as one teaching approach among many, it captures the imagination and can be justified with no difficulty. Stripped of all its theoretical wrappings, it fits very well into the framework of modern adult education by emphasizing the role of the teacher, the interrelationships developed, and the responsibilities of the student, and by appealing to the maturity of those involved.

The only role which, in my opinion, should be reserved for any teaching experiment is to establish a set of relatively arbitrary data (and recognized as such) to provide a fresh approach to certain aspects of teaching. Thus, the work done to adapt suggestopaedia for use with Canadian public servants is, for all practical purposes, finished and should be able to be used when called for, without any control requirements other than those relating to the satisfaction of students and teachers and to the professional training of the instructors. The hope of scientifically demonstrating the superiority of this method should be abandoned because this is methodologically impossible. Rather, other experiments should be undertaken and other teaching techniques developed to add to the store of methods available, to provide new approaches to teacher training, to stimulate innovation in education, and to encourage students.

6. Conclusions and applications for the Language Bureau

We would be quite justified in criticizing the suggestopaedic experiment for having taken place under such secretive conditions that few people have been able to profit from it - either among the teachers or among the specialists from the Studies Division or the Language Bureau teaching advisers.

The Language Bureau is a centre for teaching second languages to federal public servants; it is neither a research centre nor a university. The experiment with Dr. Lozanov's method should stop here, because it has accomplished what it set out to accomplish - that is, adapt the Bulgarian texts for use in Canada, observe the reaction of public servants, determine the requirements with respect to teachers and the procedures for training them, and attain the teaching goals.

Although the experiment should be terminated, that does not mean that suggestopaedia should disappear: on the contrary, it should be applied even more widely throughout the Language Bureau, wherever it is suitable, in the same way as any other teaching technique or method.

To my mind, teaching experiments are of great importance in keeping the teaching world on its toes. They should not, however, take the place of psychology, ethnology, linguistics, and general pedagogy.

exigences relatives aux professeurs et les modalités de leur préparation, atteindre les objectifs de l'enseignement.

Même si l'expérience doit s'arrêter, cela ne veut pas dire que la suggestion doit disparaître: bien au contraire, elle doit s'appliquer encore plus largement à tout le Bureau des langues, là où la situation s'y prête, de la même manière que n'importe quelle autre technique ou méthode d'enseignement.

Les expériences pédagogiques ont à mes yeux une très grande importance pour maintenir le milieu éducatif en état d'éveil. Elles ne doivent pas cependant se substituer à la psychologie, à l'ethnologie, à la linguistique et à la pédagogie générale.

Envisagée comme une démarche pédagogique parmi d'autres, elle devient très sympathique et se justifie d'emblée. Dépouillée de tout son appareil théorique, elle se place très bien dans le cadre de l'andragogie moderne en insistant sur le rôle du professeur, sur les phénomènes d'inter-relations, sur la responsabilité de l'étudiant et en faisant appel à la maturité des sujets en cause.

Le seul rôle qu'on doive réserver, à mon avis, à toute expérience pédagogique est de mettre au point un ensemble de données relativement arbitraires (et reconnues comme telles) qui permettent de renouveler certains aspects de l'enseignement. Ainsi, le travail fait pour adapter la suggestopédie au contexte de fonctionnaires fédéraux canadiens est, à toute fin utile, terminé et devrait pouvoir être utilisé à la demande et sans exigence de contrôle autre que relatif à la satisfaction des étudiants et des professeurs et à la préparation professionnelle de ces derniers. Les espoirs de démonstration scientifique de supériorité doivent être abandonnés parce que méthodologiquement impossibles. On devrait plutôt s'engager dans d'autres expériences et mettre au point d'autres techniques d'enseignement pour augmenter le bagage disponible, pour renouveler la formation professionnelle des professeurs, pour stimuler l'initiative pédagogique et encourager les étudiants.

6. Conclusions et applications au Bureau des Langues

On n'aurait pas de mal à reprocher à l'expérience suggestopédique de s'être déroulée dans des conditions tellement secrètes que peu de gens ont pu en tirer profit, aussi bien du côté des professeurs que du côté des spécialistes de la Division des Etudes ou des conseillers pédagogiques du Bureau des Langues.

Le Bureau des Langues est un centre d'enseignement des Langues secondes à des fonctionnaires de l'Etat; ce n'est ni un centre de recherches, ni une université. L'expérience menée avec la méthode du Docteur Lozanov devrait s'arrêter là, car elle a accompli tout ce qu'elle devait accomplir, c'est-à-dire adapter les documents bulgares au contexte canadien, observer la réaction des fonctionnaires, établir les

éviter des conflits de prestige entre la machine et le professeur. Comme si la fonction de professeur et la fonction d'étudiant étaient les seules présentes en classe au moment où le cours se déroule! Comme si les caractéristiques individuelles (comportant également les défauts individuels), les préjugés sociaux des francophones et des anglophones les uns par rapport aux autres, les différences d'âge et de scolarité, les différences de capacité individuelle pouvaient être laissées à la porte avant d'entrer dans la classe!

Qui sera ce professeur prestigieux capable d'établir son emprise psychologique sur des étudiants dont 50% ont des diplômes universitaires? Qui pourra faire valoir sa supériorité sur des anglophones par le fait qu'il parle français? Qui imposera son autorité sur des spécialistes dans différentes disciplines? Qui réussira à tenir compte des problèmes psychologiques personnels d'étudiants qui ont une moyenne de 37 ans?

L'idéologie pédagogique défendue dans cet article sur l'enseignement suggestopédique est à la fois naïve et un peu simpliste. Elle s'oppose, il va de soi, à l'idéologie audio-linguale qui a marqué les deux dernières décennies d'enseignement des langues. Même si le modèle qu'elle nous propose est très humaniste et que la pédagogie moderne ne peut pas être en désaccord avec lui, on n'arrive pas à comprendre à partir de quelle science humaine on peut espérer former de tels magiciens qui doivent être des spécialistes de la langue, de l'enseignement et de la psychanalyse.

5. La suggestopédie et les expériences pédagogiques en général

La suggestopédie est une démarche d'enseignement qui cherche à prendre sa place au soleil, comme toutes celles qui l'ont précédée. Son tort le plus grand serait de chercher à prendre toute la place sous de fallacieux prétextes "scientifiques".

Le texte de Gabriel Racle sur les professeurs et l'enseignement suggestopédique des langues (pp. 255 à 265) témoigne d'une très bonne connaissance des divers facteurs reliés aux professeurs qui peuvent jouer un rôle dans l'enseignement des langues secondes à des adultes. On y retrouve tout au long de l'article des commentaires intéressants sur les rapports conscients et inconscients qui s'établissent entre de petits groupes d'étudiants et un professeur de langues. La première partie sur le prestige ou autorité est convainquante; la deuxième partie sur la confiance de l'étudiant dans le professeur paraît fondamentale.

Toutefois, le tableau du professeur et des relations entre professeurs et étudiants fait par monsieur Racle pourrait et devrait s'appliquer à n'importe quel type d'enseignement à des adultes. Il y a, à proprement parler, toute une partie qui n'est pas liée directement à la méthode du Docteur Lozanov. On peut résumer ce texte en disant que le professeur doit être une personne compétente dans la matière, qu'il doit manifester une attitude positive à l'égard de l'enseignement et à l'égard des étudiants, qu'il doit être autoritaire sans être trop directif, qu'il doit laisser l'étudiant manifester sa créativité, qu'il ne doit pas trop corriger ni trop féliciter, qu'il doit être en harmonie avec la méthode qu'il utilise, qu'il doit noter ce qui se passe dans la classe et comment les étudiants réagissent à son enseignement, qu'il doit porter une égale attention à tous ses étudiants, qu'il attache également de l'importance à tout ce qui est non verbal, etc...

On pousse cependant beaucoup plus loin le rôle du professeur en en faisant, sans doute comme le Professeur Lozanov, une sorte de psychothérapeute. Il doit éviter de créer l'inégalité des étudiants les uns par rapport aux autres ou d'inhiber certains étudiants: il doit corriger les plus forts pour atteindre les plus faibles et s'interroger constamment sur le comportement psychologique de l'étudiant: sa satisfaction, son insatisfaction, ses désirs, ses besoins, ses problèmes avoués ou non avoués, ses réticences, ses hochements de tête, ses balancements de jambes, ses rires nerveux, etc... C'est de la psychanalyse linguistique! On va même jusqu'à condamner l'usage des appareils techniques pour

passées montrent qu'il faut être sur ce sujet d'une prudence extrême. Il semble que l'acquisition des connaissances, quel que soit le niveau où elle est jugée utile, est dépendante de tellement de facteurs individuels, sociaux ou pédagogiques qu'on mettra encore beaucoup de temps à la comprendre car on ne possède pas d'instrument méthodologique capable de neutraliser ces facteurs ni d'instrument valide capable de les mesurer.

La pédagogie des langues vivantes est encore plus menacée que les autres pédagogies à cause du très grand intérêt manifesté par

plusieurs pays à cet égard. La question de l'apprentissage d'une langue seconde est la plupart du temps reliée à des questions politiques où le succès rapide est jugé indispensable. Et les thèses de se multiplier...

Le mot "expérimentation" qui couronne cette partie du livre sur la suggestopédie devrait donc être remplacé par le mot "expérience", car malgré un certain nombre de précautions concernant l'échantillonnage des étudiants, malgré le fait qu'on ait remarqué un progrès, au dire de l'auteur, il n'a pas été possible de démontrer de façon vraiment expérimentale la supériorité des groupes de suggestopédie sur les groupes ordinaires du Bureau des langues. Même si la publication d'un livre compliqué et tortueux sur le sujet risque de le laisser croire.

On serait porté à penser qu'avec plus de précision dans la méthode de recherches, à la lumière des difficultés rencontrées dans la présente "expérimentation", et en tenant compte des contraintes relatives aux instruments de mesure, on devrait répéter l'expérience en essayant de contrôler un nombre plus grand de facteurs. Je ne partage pas cet avis. Les données théoriques et les postulats d'application sont trop controversés pour qu'on puisse construire une expérience qui donne des résultats supérieurs à celle qu'on a décrite dans ce livre. Aussi longtemps qu'on n'est pas certain de contrôler tous les facteurs ou encore de neutraliser leurs effets, il est illusoire de prétendre à une forme quelconque d'objectivité. On peut malheureusement trop souvent en donner l'illusion.

faite à deux reprises et a donné lieu, dans le livre publié par la Fonction publique, à de nombreux tableaux et à une étude des tests utilisés qui ne pourront pas ne pas impressionner à la première lecture. A partir d'une expérience avec quelques sujets, on met en doute allègrement la valeur prédictive des tests d'aptitudes de Carroll et Sapon, tests qui ont été normalisés des dizaines de fois avec des populations différentes avec un taux de fiabilité relativement élevé; on arrive finalement à confirmer que les étudiants de suggestion sont supérieurs aux autres au plan de la communication, ce qui est l'objectif même du cours, etc.

Si on lit cependant les commentaires à la fin de l'expérience-

tion, on se rend bien compte que plusieurs facteurs, de l'aveu même des auteurs de l'expérience, ont été laissés de côté ou n'ont pas pu être

identifiés. Parmi ces facteurs, il y a l'intelligence et la personnalité des étudiants, le professeur, le rythme d'apprentissage (mi-temps/plein-

temps), etc.

En vérité, les expériences qui visent à comparer l'efficacité d'une méthode par rapport à une autre sont la plupart du temps suspectes, surtout si elles ont été effectuées sur des groupes restreints d'étudiants. On n'a qu'à se rappeler les expériences tapageuses des années 50 sur les méthodes audio-linguales avec laboratoire de langues; on n'a qu'à se rappeler les expériences extraordinaires réussies avec l'enseignement programmé où de jeunes enfants de 13 ans ont appris l'algèbre durant leurs vacances de Noël; on n'a qu'à se rappeler les expériences québécoises sur des méthodes d'enseignement de la langue maternelle, etc. Ces expériences ont toutes été remises en question un peu plus tard; le meilleur exemple appliqué aux langues secondes est sans doute le Pennsylvania Foreign Language Project de Philipp Smith qui montre, sur une population considérable, qu'il n'y a pas de différence significative dans les résultats entre la méthode traditionnelle appelée grammar-translation et les méthodes audio-linguales les plus perfectionnées.

Il est naturel que nous soyons tous à la recherche d'une méthode qui permettrait d'obtenir des résultats deux ou trois fois plus grands que les méthodes connues jusqu'à présent, mais les expériences

L'ampleur du programme de la méthode suggestopédique semble plus importante que celle des méthodes ordinaires, mais c'est probablement parce qu'on ne vise pas à une utilisation correcte ni complète, mais à une utilisation immédiate des éléments enseignés dans ce qu'on pourrait appeler un code intermédiaire ou une interlangue. Cela va de soi qu'une connaissance superficielle d'éléments linguistiques n'exige pas autant de temps qu'une connaissance plus approfondie. A ce point de vue, on pourrait utiliser encore davantage les possibilités de maximiser la communication en introduisant les mots dits "cognates" (congénères) qui sont en très grand nombre dans les langues française et anglaise. Mon professeur d'espagnol annonçait à ses étudiants, à son premier cours, qu'ils allaient apprendre durant l'heure qui suivait 2,952 mots s'ils acceptaient de considérer que tous les mots français en -tion, en -a, en -ette, etc..., avaient des correspondants espagnols à peu près identiques et qu'il suffisait d'en adapter la prononciation.

Il faut rappeler que beaucoup de comparaisons ont été faites entre les divers types de méthodes d'enseignement des langues et que le seul résultat positif qui semble ressortir de ces travaux est que les étudiants apprennent bien ce sur quoi on met l'accent et qu'ils connaissent moins bien ce sur quoi on ne met pas l'accent. En d'autres termes, les méthodes sont efficaces dans ce qu'elles enseignent, mais il n'existe pas encore de méthode miracle ou à vocation universelle.

En résumé, et pour conclure sur la deuxième partie de ces commentaires, il semble que les divers éléments qui gouvernent l'application de l'activité suggestopédique soient des éléments réversibles, c'est-à-dire qui peuvent avoir un effet positif ou un effet négatif lorsqu'ils sont possibles. De plus, ces éléments ne sont pas propres à la démarche suggestopédique, même s'ils sont nécessaires à son application.

3. Efficacité de la suggestopédie dans l'enseignement des langues

Le Service des programmes spéciaux de la Division des études a fait une étude comparée de la méthode suggestopédique et d'une méthode habituellement utilisée au Bureau des langues. Cette comparaison a été

c) Le rôle des arts dans la suggestopédie

Pour ce qui est du rôle des arts dans l'intercommunication d'un professeur et d'étudiants de langue, les auteurs vont jusqu'à dire que, dans la suggestopédie, le professeur et les étudiants participent à la création d'une activité artistique. Je dois dire que je ne comprends pas bien les explications qui laissent croire que l'expression individuelle dans la langue seconde a quelque chose qui se rapproche des grands arts, à moins d'admettre que tous les arts sont présents partout, ce qui n'est pas propre à la suggestopédie. Il faut dire que les arts sont surtout représentés, au Bureau des langues, par la musique durant les cours. On suggère aussi l'utilisation du chant, des lectures artistiques, du théâtre, etc... Par rapport à la théorie qui prétend que les arts sont beaucoup plus suggestifs que n'importe quoi d'autre, il faut admettre que l'utilisation de la musique dans la salle de classe a comme objectif de placer l'élève dans des conditions dites suggestives, plutôt que de l'amener à une forme ou une autre d'activité artistique.

d) La possibilité d'enseigner un plus grand contenu

L'accent mis sur la communication spontanée plutôt que sur l'emménagement de connaissances ou sur le développement d'habiletés linguistiques est lié étroitement à l'ampleur du programme d'enseignement et à la quantité d'éléments linguistiques qu'il peut contenir.

Le professeur américain Fries disait à peu près ceci: "Professeurs de langue, attention lorsque vous enseignez! Il y a parfois des étudiants qui apprennent." Il est à prévoir en effet que les étudiants apprennent ce qu'on leur enseigne et que, lorsque l'accent est mis sur un aspect d'une question, cet aspect sera mieux connu que les autres. Ainsi, si l'on met l'accent sur la communication, il est à prévoir que les étudiants communiqueront effectivement mieux et utiliseront davantage les mots qu'ils connaissent. Par ailleurs, si on met l'accent sur la correction, il est à prévoir que les étudiants utiliseront les termes qu'ils connaissent avec plus d'exactitude et dans des phrases plus correctes, mais qu'ils maîtriseront moins de mots et qu'ils se serviront moins facilement des mots qu'ils connaissent.

Les auteurs de la méthode suggestopédique ont tout à fait raison d'insister sur l'importance du plan non verbal dans l'enseignement d'une langue seconde. Sans aller jusqu'à penser qu'il faille éviter d'exprimer des sentiments ou de modifier imperceptiblement le sens des comportements verbaux à l'aide du comportement kinésique, il faut reconnaître que le langage ne s'exerce pas en vase clos et qu'il est constamment orienté ou interprété par la physiologie ou par le geste, d'autant plus que ces éléments non verbaux font également partie de la culture représentée par le professeur de langue. Il serait même important que la partie non verbale de la communication fasse effectivement partie de l'enseignement et que les étudiants en apprennent le code et la signification.

Quant à l'importance du niveau non verbal dans les inter-relations d'individus dans une situation d'enseignement-apprentissage, elles sont certaines, bien qu'il soit difficile de dire lesquelles jouent un rôle positif et lesquelles jouent un rôle négatif.

Je n'accepte pas, pour ma part, qu'on aille jusqu'à affirmer qu'une grimace à l'occasion d'une réponse d'un étudiant puisse avoir un effet néfaste sur l'attitude psychologique de cet étudiant (v. pp. 256, 267) : tout cela dépend d'un ensemble de conditions dans lesquelles les rapports entre le professeur et les étudiants ont été établis et il peut arriver qu'une bonne grimace ait des effets beaucoup plus positifs qu'un silence calculé. Je crois que ce qu'on dit du rôle du professeur et des étudiants dans cette théorie est un peu élémentaire. On s'imaginerait trop facilement que des personnes adultes ne peuvent pas, sur une certaine période de temps, arriver à se connaître suffisamment bien pour interpréter correctement leurs pensées, leurs attitudes, leurs grimaces respectives. Le contact social, prestigieux ou pas, ne peut rester superficiel longtemps sans avoir des effets encore plus néfastes pour le professeur aussi bien que pour les étudiants. Je serais porté à penser que les deux qualités personnelles primordiales pour un professeur sont la sincérité et le sens de la responsabilité.

Pour la première fois depuis plusieurs décennies, le professeur de langue doit s'empanacher de prestige. La crédibilité du professeur est sa principale qualité s'il veut surmonter les barrières anti-suggestives et s'imposer à la mémoire et à l'attention de ses étudiants. Cette autorité crée chez l'étudiant un état de confiance qui engendre à son tour "un état de paix, de calme, de tranquillité qui accroît la réceptivité". Les exigences de prestige paraissent difficiles dans l'état

actuel du corps professoral du Bureau des langues. Les caractéristiques de ce corps professoral sont la jeunesse, l'inexpérience et l'absence de formation spécifique pour l'enseignement des langues. De plus, le prestige n'est pas uniquement affaire de spécialisation, mais également affaire d'âge, de connaissances générales, d'expérience de la vie. Il est aussi affaire de sujet. Il ne faut pas oublier que les professeurs ont une moyenne d'âge de 25 ans alors que les étudiants ont une moyenne d'âge de 37 ans; de plus, on peut se demander s'il est possible pour des professeurs dont la spécialité principale est d'être francophones puissent arriver à imposer le prestige de cette langue auprès d'étudiants anglophones qui jouissent déjà des préjugés naturels d'une majorité. Le type de rapport professeurs-étudiants ne peut pas être très différent du type de rapport qui sert à les réunir: l'enseignement de la langue française par des francophones et son apprentissage par des anglophones canadiens.

L'idée du prestige est une vieille idée qui a encore libre cours dans plusieurs milieux. Toutefois, cette idée n'est pas dans le courant de pensée et de vie actuel, même si elle est hautement souhaitable dans plusieurs circonstances. On peut penser que cette notion de prestige pourrait être un fondement encore tout à fait valable dans l'éducation, mais il n'est pas certain qu'elle puisse être applicable facilement. Elle n'est reliée à la suggestion que pour mettre en place des conditions de suggestion les plus favorables; son application à d'autres domaines et dans d'autres circonstances que l'enseignement ou encore dans l'enseignement avec d'autres méthodes est probablement tout aussi souhaitable.

Il faut comprendre ici que les principes de base de la suggestion relèvent explicitement de la psychologie et de la neurologie.

Du point de vue de ces deux disciplines, les hypothèses de travail sont certainement attrayantes et peuvent constituer des bases d'une recherche sur les capacités du cerveau humain: appliquées à l'apprentissage d'une langue seconde à travers la suggestion, ces hypothèses ne doivent être considérées que comme des hypothèses et donc être traitées avec beaucoup de prudence. Le piège naturel de toutes les sciences appliquées (comme la pédagogie) est de fonder leur action non pas sur des faits certains mais bien sur des théories qui, tout en ayant des fondements dans la réalité, ne sont pas assez explicites ou développées, ou encore sont trop exclusives et comportent, à ce titre, des risques considérables. Les auteurs ne se privent d'ailleurs pas d'attirer notre attention sur ce sujet.

La suggestion paraît aussi hasardeuse que l'était l'hypothèse de Skinner sur le conditionnement opérant, et, à cause de sa trop grande généralité, elle risque d'entraîner l'enseignement des langues dans de nouvelles déceptions. Comme les méthodes audio-linguales inspirées du behaviorisme n'ont pas réussi à faire leur preuve pédagogique, la suggestion, parce qu'elle procède d'un principe de base aussi général, imprécis et hypothétique que l'était celui du behaviorisme, risque d'avoir un effet aussi dogmatique et endocrinant sur le milieu de l'enseignement.

2. Application des principes suggestopédiques à l'enseignement des langues

La théorie suggestopédique établit son action sur la base de quatre considérations importantes: a) la création d'une relation de prestige/confiance entre professeurs et étudiants; b) la considération attentive du plan verbal et du plan non verbal dans la communication; c) l'utilisation de l'art comme élément suggestif; d) la possibilité d'enseigner un plus grand contenu.

plus grand d'hommes atteindrait le statut exceptionnel souhaité. Les changements radicaux, dans le domaine de l'évolution humaine, ont rarement été le produit d'une intervention de l'homme.

Il s'agit donc là d'un postulat très général qui repose non seulement sur l'existence réelle de ces 96% de réserves du cerveau, mais également sur la possibilité pour l'homme d'utiliser effectivement ces réserves. Rien n'est plus hypothétique.

c) La suggestion est une bonne façon de favoriser l'utilisation des réserves du cerveau

Le troisième principe sur lequel repose la suggestopédie est qu'il y a des barrières psychologiques qui bloquent l'utilisation maximale des capacités: barrières émotives, barrières rationnelles et barrières éthiques; il faut les faire disparaître si l'on veut atteindre les réserves du cerveau. La plupart de ces barrières sont évidemment inconscientes et il faut désuggestionner avant de resuggestionner.

Les barrières auxquelles il est fait allusion ici sont composées effectivement d'un grand nombre de suggestions directes ou indirectes, conscientes ou inconscientes établies en permanence par ou pour la société dans laquelle nous vivons, suggestions qui s'accumulent les unes aux autres et qui convergent parfois vers un sentiment d'insécurité, une impression d'irrationnel ou de nécessité de se soumettre à certains modèles de personnalité acceptables. La suggestopédie consiste à ajouter aux suggestions déjà existantes des suggestions anti-suggestives pour briser les barrières et des suggestions suggestives pour faciliter l'accès aux réserves.

Il est inutile d'insister sur le fait que cette conception du rôle de la suggestion, soit comme porte fermée, soit comme porte ouverte aux réserves mentales est aussi hypothétique que l'existence même de ces réserves, bien que l'observation empirique ne s'oppose nullement à cette conception.

toute l'activité cérébrale, mais on ignore encore la nature de la chimie et de l'activité neuronique du cerveau. De la même manière, on ignore, par exemple, s'il existe diverses fréquences de circulation électro-magnétique et si ces fréquences varient selon les fonctions ou selon les endroits.

L'hypothèse d'une non-utilisation de toutes les possibilités du cerveau est très alléchante parce qu'elle permet d'entrevoir combien l'homme pourrait dépasser son stade actuel parfois jugé débile devant les prouesses des machines savantes. C'est un peu comme si on pensait encore que 96% de toutes les richesses terrestres n'étaient pas exploitées. Cela est très stimulant et nous fait miroiter un avenir cousu de fils d'or...

b) On peut utiliser davantage le cerveau humain

Nul n'ignore les capacités prodigieuses de certaines personnes, soit à retenir un grand nombre de choses (hypermnésie), soit à faire des opérations mentales plus rapidement qu'un ordinateur, soit même à influencer le cerveau ou le comportement de d'autres personnes par une intervention qui demeure toujours des plus mystérieuses (télépathie, clairvoyance, hypnose, psychothérapie).

Le deuxième principe de la suggestopédie est que les êtres exceptionnels qui réalisent de tels exploits ne font en réalité qu'utiliser au maximum les possibilités de leur cerveau. Il est possible, pense-t-on, d'amener n'importe quel sujet humain à dépasser l'utilisation actuelle de son cerveau et à réaliser, du moins partiellement, ce que certains appellent des exploits mnémoniques ou fonctionnels.

Il faut se demander, en contrepartie, pourquoi les hommes n'ont pas utilisé davantage leur capacité dans l'évolution naturelle de leur comportement. On pourrait raisonner de la manière suivante: si l'homme n'utilise effectivement que 4% de ses capacités, c'est qu'il ne peut faire mieux dans les conditions actuelles de son existence. S'il le pouvait, il le ferait naturellement, ou, tout au moins, un nombre

a) Le cerveau n'est utilisé qu'à 4% de ses capacités

La première observation relevée à propos de la théorie du Dr. Lozanov est la suivante: "Les découvertes anatomiques et physiologiques récentes ont montré que nous n'utilisons qu'environ 4% des capacités de notre cerveau. Les 96% restant demeurent à l'état de réserve inutilisée". (Une expérience d'enseignement avec la méthode suggestopédique, page 213).

L'auteur de ces lignes, monsieur Racle, parle de ces observations comme de "faits" et de "découvertes anatomiques et physiologiques" alors qu'en réalité il s'agit d'hypothèses issues principalement de l'interprétation qu'on peut faire de certains phénomènes prestigieux comme l'hypermnésie, la tradition transmise oralement chez certains peuples où les calculateurs prodiges qui donnent leurs capacités mentales en spectacle. Les mots "découvertes anatomiques et physiologiques" laissent croire à des mesures exactes du fonctionnement du cerveau captées avec un certain nombre d'appareils: il n'en est rien. Personne ne sait encore quelle est la proportion du cerveau qui est active par rapport à l'ensemble, ni l'endroit, dans le cerveau, où cette activité a lieu, ni si le reste est utilisable. Les affirmations du Dr. Penfield concernant les deux hémisphères cervicales, qui ont occupé tant de place dans les discussions sur l'apprentissage précoce des langues, sont du même type.

On soupçonne généralement que le cerveau contient des milliards de cellules et que l'utilisation actuelle qu'on en fait ne peut pas toucher toutes ces cellules et que, par conséquent, il reste une grande partie des cellules qui ne sont pas utilisées.

On possède des instruments de mesure de l'activité cérébrale générale, comme l'électro-encéphalographie ou encore l'électro-corticographie, on peut même influencer certaines cellules ou certaines parties du cerveau grâce à des injections superficielles ou des stimulations locales très précises, on peut radiographier le cerveau et détecter des anomalies grâce à un autre appareil qui s'appelle l'angéographie, on sait à peu près dans quelle région se produisent certaines activités particulières relatives à la motricité comme la vue, l'ouïe, l'odorat, on est de plus en plus convaincu du rôle primordial du thalamus comme point central de

Commentaires sur une expérience d'enseignement avec la méthode suggestopédique

Les commentaires faits ici sur la méthode et l'expérience
suggestopédique sont le résultat d'une rencontre avec le responsable du
programme expérimental sur la suggestopédie, monsieur Gabriel Racle, de
la lecture de certains documents fournis par ce dernier et du livre
publié par la Commission de la Fonction publique du Canada intitulé "Une
expérience d'enseignement avec la méthode suggestopédique".

Ces commentaires sont très critiques et se veulent ceux d'un
avocat du diable pour la raison simple qu'il faut adopter, à l'endroit
des théories nouvelles, aussi bien que des anciennes d'ailleurs, une
attitude d'une extrême prudence car il est souvent trop facile d'emballer
des praticiens à l'égard d'idées qui ressemblent parfois à des augures
de miracle mais que l'expérience nous fait rejeter après une pratique
insatisfaisante.

Toutefois, malgré la sévérité de certaines observations sur
les questions théoriques, il faut savoir reconnaître l'efficacité des
applications là où elle se manifeste. La dernière partie de ce rapport
abordera donc la place qu'il faut faire à des expériences pédagogiques
nouvelles comme celle de la suggestopédie.

1. Principes de base de la suggestopédie

Les trois principes de base qui gouvernent la suggestopédie
sont les suivants: a) le cerveau n'est utilisé qu'à 4% de ses capacités;
b) on peut l'utiliser davantage et c) la suggestion est la meilleure
façon de favoriser son utilisation.

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRES son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psychosociaux et psychopédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des

variables psychosociales et psychopédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psychopédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, sociales, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A., en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D., en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards, Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc, docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey, docteur en lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant, docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

TABLE DES MATIERES

Avant-Propos.....	1
La Suggestopédie au Bureau des Langues.....	11
1. Principes de base sur la suggestopédie.....	11
a) Le cerveau n'est utilisé qu'à 4% de ses capacités.....	12
b) On peut utiliser davantage le cerveau humain.....	13
c) La suggestion est une bonne façon de favoriser l'utili- sation des réserves du cerveau.....	14
2. Application des principes suggestopédiques à l'enseignement des Langues.....	15
a) Le prestige et la confiance.....	16
b) Le plan verbal et le plan non verbal de la communication.....	17
c) Le rôle des arts dans la suggestopédie.....	18
d) La possibilité d'enseigner un plus grand contenu.....	18
3. Efficacité de la suggestopédie dans l'enseignement des Langues.....	19
4. Professeurs et enseignement suggestopédique des Langues.....	22
5. La suggestopédie et les expériences pédagogiques en général....	23
6. Conclusions et applications au Bureau des Langues.....	24



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 7

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche E2

La suggestopédie
au bureau des
langues
Commentaires sur une
expérience
d'enseignement avec
la méthode
suggestopédique

par

Gilles Bibeau



CAI
CSI
- 76R23
v. 8



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 8

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E3

A case study of
dropouts and
withdrawals from
the language
training programs
offered by the
Government of
Canada

by

François Allaire
IFG Centre de
recherche et
d'évaluation

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 8

Research E-3

**A Case Study of Dropouts and Withdrawals
from the Language Training Programmes
Offered by the Government of Canada**

by

François Allaire

IFG Centre de recherche et d'évaluation

ACKNOWLEDGEMENTS

We wish to extend our sincere thanks to Mrs. Estelle Lamontagne of the LTP secretariat for her unflagging efforts during the recruitment of volunteers for our sample. We also thank the volunteers for their willingness to be interviewed.

Finally, we wish to express our thanks to the bilingualism advisers, who acted as intermediaries between us and the public servants in their departments.

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
FOREWORD	3
INTRODUCTION.....	13
0.1 Purpose of the Study.....	13
0.2 Limits of the Study.....	14
0.3 Outline of the Report.....	14
<u>CHAPTER I: METHODOLOGY</u>	17
1.0 INTRODUCTION	17
1.1 Description of the Sample.....	17
1.2 The Interview Form.....	20
1.3 Data Processing.....	21
1.4 Withdrawal Reports.....	22
<u>CHAPTER II: RESULTS</u>	27
2.0 INTRODUCTION	27
2.1 Former Students' Training Experience.....	29
2.1.1 Feelings.....	29
2.1.2 Motivation to Receive Language Training.....	30
2.1.3 Self-Perception as Students.....	30
2.1.4 Perception of the Students according to the Language Bureau's Withdrawal Reports.....	31
2.1.5 Perception of Learning Conditions.....	32
2.2 Termination of Training.....	37
2.2.1 Reasons for Termination.....	37
2.2.2 Circumstances Surrounding the Termination of Training.....	39

	<u>PAGE</u>
2.3 The Public Service Employee's Present Position.....	41
2.3.1 Impact of the Termination of Training on the Employee's Career.....	41
2.3.2 Impact of the Termination of Training on the Employee's Personal Life	41
2.4 Criticism of the Statistics on Dropouts.....	43
<u>CHAPTER III:</u> SUMMARY AND CONCLUSION.....	49
APPENDIX: Interview Form.....	53

LIST OF TABLES

	<u>PAGE</u>
1. Distribution of dropouts and withdrawals according to employee's mother tongue and work location.....	17
2. Distribution of public service employees making up the sample according to their department and their status in the sample.....	19
3. Categories selected for the analysis of the information gathered in the interviews.....	21
4. List of individual characteristics of students who withdrew from the language training program as they appear in the withdrawal reports.....	23
5. Characteristics of seven students who withdrew from continuous language training, according to the Language Bureau's withdrawal reports.....	31
6. Negative aspects of the learning situation as mentioned by the former students.....	33
7. Positive aspects of the learning situation as mentioned by the former students.....	36
8. The actual status of 74 dropouts between May 1 and August 12, 1975.....	44
9. The main factors accounting for temporary dropouts.....	45

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction

INTRODUCTION

The report tabled in the House of Commons on November 21, 1974 by the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, shows that for a full year of training (autumn 1973 to autumn 1974) 25.7 per cent of Anglophone students and 36.8 per cent of Francophone students made a personal decision to terminate their language training, while the termination of the training of 2.5 per cent of Anglophone students (0 per cent of Francophones) was the result of a Language Bureau decision based on these students' learning difficulties.

Considering the implications of the termination of language training for the career of a federal public servant in the light of the present policy of bilingualizing the public service, such a high percentage of termination, whether voluntary or compulsory, poses a serious organizational and political problem.

In the previously-mentioned report of November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien announced the launching of a study "to determine why some persons appear to be unable to learn a second language". This study is a piece of the mosaic that makes up the announced study.

0.1 PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to reveal the way certain public servants, already working in a department, perceive the reasons for and the circumstances surrounding the termination of their language training and the results, with regard to both their personal situation and their career status, in the light of their experience of being forced to withdraw or of dropping out.

0.2 LIMITS OF THE STUDY

The present study deals mainly with the accounts of public service employees who have experienced failure in language training, the structural and administrative causes of failure have accordingly deliberately been left out.

This study is not based on a systematic sampling of cases of dropping out or withdrawing. It is primarily a qualitative analysis of the main human factors (feelings, self-perception, motivation) related to such an outcome of language training.

0.3 OUTLINE OF THE REPORT

The first chapter of the report sets out the methods selected for this study. The second chapter is given over to the presentation and analysis of results, while the third contains a summary and conclusions.

CHAPTER I

Methodology

CHAPTER I
METHODOLOGY

1.0 INTRODUCTION

This chapter sets out the methods used in this study. A description will be given, first of the sample population, then of the interview form used in gathering data and of the way the data was processed. "Withdrawal reports" consulted during the research will also be described, as will the way in which they were analysed.

1.1 DESCRIPTION OF THE SAMPLE

The sample consists of public service employees who, between May 1, 1975 and August 12, 1975, either dropped out of language training of their own accord or had to withdraw from the Language Bureau as a result of the prediction by Bureau officers that they would fail. The total population of dropouts and withdrawals for this period was 186 people, who belong to the subclasses shown in Table 1.

TABLE 1

Distribution of dropouts and withdrawals according to employee's mother tongue and work location.

	Mother Tongue	Montreal	Ottawa	Total
Dropouts	French	8	1	9
	English	3	102	105
Withdrawals	French	1	0	1
	English	6	65	71
Total		18	168	186

The bilingualism adviser got in touch with no fewer than 108 public servants working for 36 departments, with a view to setting up interviews with 40 individuals, of whom 10 had dropped out and 30 had withdrawn. After a long recruiting procedure, it was found necessary to restrict the sample to a maximum of 10 dropouts and 20 withdrawals. Since only one of the 30 public service employees was from the Montreal region, he was dropped from the sample. The 29 employees making up the sample are therefore all from the Ottawa region, all are Anglophone, nine are from the "dropout" group and the other 20 are from the "withdrawal" group. The sample represents 18 different departments or agencies (see Table 2 on the next page).

TABLE 2

Distribution of public service employees making up the sample according to their department and their status in the sample.

Department	Number	Dropout	Withdrawal
EMR	1	X	
CAE	2	X	
AGR	1	X	
ITC	1	X	
JUS	1	X	
LAB	1	X	
POD	1	X	
VA	1	X	
UIC	1		X
TAX	5		X
SSD	5		X
SEC	1		X
PSC	1		X
PCO	1		X
ND-1	1		X
NCC	2		X
NO-1	1		X
NHW	2		X
TOTAL: 18	29	9	20

Final size of the sample

All public service employees forming part of the sample were supposed to have been contacted by their bilingualism adviser, who was to explain to them the objectives of the interview and to obtain the consent of each of them to such an interview, after telling them that an interviewer would call to arrange an appointment. However, when the interviewers attempted to get in touch with the prospective interviewees, six of them could not even be located (because they had left the Public Service, their department, or the Ottawa region); another, who had not been contacted by the bilingualism adviser, refused to be interviewed, and another had passed a supplemental examination. The sample of interviewees was therefore as follows:

- dropouts: 5 persons
- withdrawals: 16 persons

1.2 THE INTERVIEW FORM

The purpose of the interview was to gather data on three specific points:

- the interviewees' experience as students (their overall feeling about the course, their motivation, their perception of themselves as students);
- the reasons for, and circumstances surrounding, the termination of their language training; and
- the consequences of the termination of their language training for their personal lives and for their careers.

The interview form developed to achieve these objectives is shown in appendix to this study.

1.3 DATA PROCESSING

The information gathered in the interviews was analysed for content, and the categories selected for the analysis are shown in Table 3.

<p style="text-align: center;"><u>TABLE 3</u></p> <p>Categories selected for the analysis of the information gathered in the interviews.</p>
<p>Training experience in the Language Bureau</p> <ul style="list-style-type: none">(a) feelings(b) motivation(c) self-perception(d) perception of learning conditions<ul style="list-style-type: none">- negative factors- positive factors <p>Termination of training</p> <ul style="list-style-type: none">(a) reasons for termination(b) circumstances surrounding termination <p>Consequences of the termination of training</p> <ul style="list-style-type: none">(a) for the career of the former student(b) for the personal life of the former student

The categories selected for the analysis of the interviews were structured to correspond to the questions on the interview form.

In the processing of the data gathered from the interviews, the setting up of subcategories was found necessary for analytical purposes. Since the number of interviewees turned out to be very small, each piece of information gathered could be formed into a subcategory. The results shown below therefore reproduce all the pertinent information gathered from the interviews.

With a view to showing results, however, it seemed to us that a cross section of data could better indicate trends than a statement of pure frequency of occurrence. We therefore substituted, where necessary, a qualitative analysis of trends for the compilation of frequency.

Moreover, the very small number of cases of withdrawal in the sample (5) and a first comparative reading of the interviews with dropouts and with withdrawals persuaded us that it would serve no useful purpose to analyse each of these two categories separately. The interviews were therefore analysed without regard to whether the termination of language training resulted from dropping out or from withdrawing.

1.4 WITHDRAWAL REPORTS

In some units of the Language Bureau "withdrawal reports" are used; these contain:

- the training background of a student who had to withdraw from the program;
- the psychological and educational profile of this student;
- the student's scores in various tests and examinations from the time he entered language training.

For seven of the students in the sample population, it was possible to locate the withdrawal reports. These were analysed with a view to revealing the Bureau's perception of the student. This analysis was a two-step operation:

- first, we took from the withdrawal reports the sections containing a psychological and educational profile of the student, from which we drew up a list of "individual characteristics", excluding the student's linguistic performance proper;
- second, we compiled the frequency of occurrence of each of these individual characteristics in the withdrawal reports.

Table 4 gives the list of the individual characteristics appearing in the withdrawal reports.

TABLE 4

List of individual characteristics of students who withdrew from the language training program as they appear in the withdrawal reports.

Weakness, slowness

Problem with aural discrimination

Difficulty in memorizing

Nervousness, fear

Difficulty in concentrating

Effort, willingness, co-operation

Passiveness, poor participation

Hostility, general dissatisfaction

CHAPTER II

Results

CHAPTER II

RESULTS

2.0 INTRODUCTION

In this chapter, results are shown and analysed. They are divided into three main sections:

(a) the students' training experience

- feelings
- motivation
- self-perception
- perception of the student by the Language Bureau
- perception of learning conditions

(b) termination of training

- reasons for termination
- circumstances surrounding termination

(c) the public service employee's present position

- impact of the termination of training on the employee's career
- impact of the termination of training on the employee's personal life.

The fourth section, marginally related to the purpose of this study, contains a criticism of statistics on dropouts.

2.1 THE FORMER STUDENTS' TRAINING EXPERIENCE

2.1.1 Feelings

When the former students were asked about their participation in the language training program, negative feelings predominated:

- (a) the student felt a great deal of tension, related to the difficulty of learning a language, the too rapid pace of their class, the possible consequences of failure, the effort of adjustment required in returning to the classroom situation;
- (b) they were disappointed by the teachers' lack of support and understanding of the slow learner;
- (c) some felt hurt by having been put in the wrong class, either in too fast a class or in one in which it was impossible to reach the desired level in the time available;
- (d) some felt hurt by the teaching method, since some students could take advantage of a method that was unavailable to the others, and students did not seem to be allowed to change schools;
- (e) one student felt hurt because the course lasted 34 weeks whereas it was supposed to last 52;
- (f) finally, one student felt bitter toward the administration, which he perceived as impersonal and rigid, nonsupportive of the individual.

One third of the students appreciated the course despite the kind of frustrations expressed above. Only two students expressed full satisfaction; one of them connected his feeling to the fact that he did not feel pressured to defend his job.

2.1.2 Motivation to receive language training

As regards the motivation to receive language training, nearly half the interviewees were motivated by their own wish to learn French, as some of them were not required by their position to take language training, and one had begun taking French lessons a year before.

The other half reported that they were motivated basically by the requirements of the position they held or by conditions for promotion to positions they had their eyes on.

All the students, however, with two exceptions, admitted that they undertook language training because they looked on it as a response to the strict requirements of their jobs, whether stated or implied.

2.1.3 Self-perception as students

Half the former students interviewed explicitly mentioned having worked hard or very hard. Some even said they worked too hard and their problems produced a great deal of tension. The other half at least mentioned a definite interest in or a very positive attitude to learning French. Only one mentioned a decrease in motivation during his training, due to serious illness in his family which took his mind off his studies.

Despite the interest expressed by the former students, many of them felt they had enormous difficulty in learning: difficulty in memorizing, slowness or inability to keep pace with the class, difficulty in understanding, insufficient aural discrimination, feeling of appearing stupid to the other students, anxiety about tests.

2.1.4 Perception of the students according to the Language Bureau's withdrawal reports

The comments contained in the Language Bureau's withdrawal reports on students required to withdraw confirm the students' self-image. Since these reports are not in widespread use in the Language Bureau, we were able, unfortunately, to obtain only seven files of students who had withdrawn.

Although the reports did not explicitly mention motivation for the student, they frequently painted a picture of a student struggling to learn with the help of many learning methods, by changing classes, or with individual instruction and work at home. However, the list of the student's personal handicaps seems too long. Table 5 gives an account of the characteristics of students required to withdraw from continuous language training, according to the Language Bureau officers' comments in the withdrawal reports on these students.

TABLE 5

Characteristics of seven students who withdrew from continuous language training, according to the Language Bureau's withdrawal reports.

	<u>Frequency of occurrence</u>
Weakness, slowness	7
Problems in aural discrimination	7
Difficulty in memorizing	6
Nervousness, fear	5
Difficulty in concentrating	5
Effort, willingness, co-operation	3
Passiveness, inadequate participation	3
Hostility, general dissatisfaction	1

These multiple difficulties are reflected in woefully poor linguistic performance, amply documented in the reports, and are the direct cause of the withdrawal of the students concerned.

It is remarkable, however, that unwillingness does not seem to be at the source of the failures. The students' passiveness often seems related to their inability to overcome their difficulties. However, this connection is not stressed in the reports. Only one report implies active resistance on the student's part.

The students' self-perception and the perception of them by the Language Bureau officers therefore bear each other out.

2.1.5 Perception of learning conditions

In the course of the interviews, the former students commented on the conditions under which learning took place. These were not necessarily identified as the reasons why their training was terminated, as will be seen a little later; these comments are reported at this stage solely in order to put into context the students' perception of their training. The comments describe both negative and positive aspects of the learning situation, shown in Table 6 (negative aspects) and Table 7 (positive aspects). The frequency of occurrence of the various factors reproduced in these tables should be regarded only as indications of a trend, if we take into account the small number of informants making up the sample. Tables 6 and 7 are on the following two pages.

TABLE 6

Negative aspects of the learning situation as mentioned by the former students.

	<u>Frequency of occurrence</u>
(a) <u>instructor-related</u>	
- failed to remain open-minded with regard to necessary adjustments in method or pace	15
- failed to give moral support or concrete assistance	8
. did not prepare students for test on tape	8
. completely ignored the slow learners or did not adjust the pace of teaching	5
. did not give assignments enabling students to catch up	4
. did not inform students of their learning difficulties in time	4
. provided too little tutoring or provided it too late	2
- had an attitude that discouraged or humiliated the student	5
- was prejudiced against Anglophones or people of a different race	3
- had requirements that produced more tension than stimulation	3
- did not keep his promises	1
(b) <u>student-related</u>	
- unsupportive atmosphere, impatience with his own slowness	7
- lack of motivation on the part of his classmates	2
- too much negative criticism	1

TABLE 6 (cont'd)

Negative aspects of the learning situation as mentioned by the former students.

	<u>Frequency of occurrence</u>
(c) <u>miscellaneous</u>	
- put in wrong class	8
- lack of diversity in teaching methods	7
- lack of feedback in preparation for the examination	5
- dissatisfaction with time format	
. training period too short, standard too rigid (1 year)	4
. training day too long (7 hours)	4
. training period too long (1 year)	-

Although all respondents complained about one aspect or another of their instructors' performance, it must be stressed that the role of the instructors was not connected with the failure to learn, as will be seen later.

Various aspects of the teaching method were frequently questioned: it was considered ill suited to the individual's preferred method of learning, did not meet specific problems (memory, hearing, reaction to stress), was not adapted to the examination context, lacked variety.

The various components of the evaluation were commented on fifteen times by the respondents: lack of preparation for testing, an absence of feedback, information on learning difficulties given too late, an atmosphere of tension rather than encouragement linked with the evaluation.

There is less differentiation in the interviewees' comments on the positive than in those on the negative aspects of the learning situation. Positive comments are general and probably do not stand out so strongly in the subjects' minds as do the sources of dissatisfaction. An interview form designed with a view of gathering data on a pre-established list of factors of satisfaction would likely have resulted in greater, more differentiated input, but the purpose of the interview was not a systematic evaluation of these factors.

TABLE 7

Positive aspects of the learning situation as mentioned by the former students.

	<u>Frequency of occurrence</u>
(a) <u>instructor-related</u>	
- overall competence	14
- supportive, enthusiastic attitude	1
- appropriate feedback given	1
(b) <u>student-related</u>	
- good relations, generally helpful	3
(c) <u>senior teacher</u>	
- generally supportive attitude	5
- concrete assistance offered (suggestion that student watch television or read newspapers to help him stop mentally translating)	1
(d) <u>teaching method used</u>	4
(c) <u>the program in general</u>	2

2.2 TERMINATION OF TRAINING

2.2.1 Reasons for termination

When the former students were asked to identify the reasons why their training was terminated, they mentioned the following factors:

(a) lack of aptitude (7 references) - may be taken as:

- a feeling of having no aptitude for second language learning;
- inability to learn at the pace set and in the time required;
- fear of asking too many questions and bothering the class, or;
- specific difficulty, such as memory failure during oral examinations or fear of making mistakes.

It must, however, be noted that the perception of a pure and simple lack of aptitude was produced mainly by the evaluation made by the Language Bureau officers.

(b) method used (4 references) - regarding content (tapes, role-playing, and so forth) or form (not suited to persons with hearing problems, unbearable boredom due to repetition);

(c) testing proper (4 references) - testing made some students feel they were unfairly treated; the poor quality of the tapes and the noisy facilities were unfavourably commented on, as was the insufficient time allowed; the difficulty in dealing with machines was mentioned. At a deeper level, negative

comments concerned the failure of the test format to bear any relation to the classroom situation (interaction with tests and machines instead of with students and an instructor);

- (d) class atmosphere (2 references) - one student said he had a personality conflict with a classmate and saw the teachers as enemies; the class atmosphere seemed non-supportive, even hostile; another said the other students' lack of motivation affected him so that he lost his own motivation and failed to devote enough time to studying the second language;
- (e) selection and classification (2 references) - two students felt that they might have succeeded under different conditions, namely, if they had been put in a slower class;
- (f) poor health (2 references) - there were frequent absences due to illness which, in one case, made it impossible for the student to catch up and, in another, resulted in the student's being advised by his doctor to withdraw from the language training program;
- (g) extra-curricular environment (2 references) - two interviewees linked their failure to conditions outside the learning situation. One had a family problem which absorbed much of his time, causing him to fall behind in his studies, while another encountered lack of support at work, requiring him to work at night or implying for him that the training was unnecessary;
- (h) change in position description (1 reference) - one subject attributed his failure to a change in his position description. It is noteworthy that the former students did not relate their failure directly to their instructors.

2.2.2 Circumstances surrounding the termination of training

Students were often laconic in reporting the circumstances under which their training was terminated. One said without further comment, "I was told I couldn't learn a second language in the time given". Some students added that they agreed with the decision to terminate their training.

In some cases, however, the circumstances under which training was terminated are problematic;

- (a) One person tried unsuccessfully to gain readmission after having failed because of repeated absence due to illness. His chances of being readmitted seem to have been destroyed by his having fallen behind in learning.
- (b) Another person was notified that he had to withdraw just when he had gotten a better test score than ever before; the notice came as a shock to this student.
- (c) After having failed once, one subject was warned that he would have only one more chance; this created an unbearable tension for him.
- (d) Another student had the impression that he was not given enough time to succeed; he thought that motivation to succeed should be taken into account if a student really wanted to learn, even though his performance was far from brilliant.
- (e) Another subject complained that there was not enough time to prepare for the supplemental examination.

- (f) Yet another was indignant because his representative (the bilingualism adviser in his department) was not allowed to sit on the review committee (in an appeal case) and because the whole affair took place without the interested party being heard.

- (g) One last person complained that the Language Bureau and the departments did not work together when the time came for the student to return to his department after having failed. The Language Bureau told the student to wait for a call to return to work, while the department seemed unaware that training had been terminated.

The senior teachers

Half of the former students interviewed expressed satisfaction with their team heads, describing them as sympathetic, understanding, forthright, helpful, supportive. Almost as many of the former students expressed dissatisfaction with the team heads, describing them as hostile, cold, producing anxiety rather than motivation, inconsiderate of the students, eager to see them go, whereas it was precisely when their training was terminated that the students needed encouragement. Finally, some students never had any contact with their team heads.

The teachers seem to have played almost no part at the actual time the training was terminated. Their participation was rather during all the events that led to the students' dropping out or withdrawing.

2.3 THE PUBLIC SERVICE EMPLOYEE'S PRESENT POSITION

2.3.1 Impact of the termination of training on the employee's career

The picture of the employee's position after the termination of his language training is rather gloomy.

As of now, nine persons are (or believe themselves to be) threatened with losing their positions, or have already lost them, whether these were bilingual positions they already had or bilingual positions to which they had obtained a conditional appointment. Some employees are upset by this situation. Unilingual positions are found for them (sometimes with difficulty) in which there is no contact with the public or which constitute a real demotion; they see bilingual people replacing them; they are transferred. Some keep hoping they can resume French language training.

All subjects see themselves as confined to unilingual positions unless they are successful in a new language training course, either at the Language Bureau or in their departments. "No chance of promotion": fluency in both language is seen as an essential ingredient in career advancement, except for a very few people who eventually fall back on opportunities for promotion in unilingual positions.

2.3.2 Impact of the termination of training on the employee's personal life

Five of the subjects are currently learning French on their own, mostly in night school. They want to take up the challenge and take these courses for their own satisfaction.

Four persons state that their failure caused them no personal inconvenience.

One person said he was relieved not to have to work hard any more studying French at home in the evening, while another subject wanted only to get another chance, feeling that his training had been terminated just when he was starting to make some progress.

The other interviewees feel their failure more keenly: discouragement, self-depreciation, shame, a feeling of losing face in the eyes of their co-workers or their family, bitterness, a feeling of having been abandoned, of having been treated unfairly, self-accusation. These feelings are not always permanent, however. Finally, some subjects fear that, even if they won their appeal, their department would refuse to let them return for a new training session in view of their sorry records.

2.4 CRITICISM OF THE STATISTICS ON DROPOUTS

The official statistics furnished by the Public Service Commission indicate that the dropout rate was 25.7 per cent for Anglophone students who began language training between September 1 and December 31, 1973. Since these statistics are dated November 20, 1974, almost all the students (92 per cent) had terminated their language training in one way or another.

Our canvassing of the departments with a view to recruiting subjects for the interview enabled us to gather some data off the record that would lead us to question the vailidity of the official statistics (in cases where they did not take into account the facts we are about to relate).

We tried to recruit interview subjects from a pool of seventy-four people who had dropped out of language training between May 1 and August 12, 1975,¹ and who represented thirty-one different departments or agencies. Table 8 gives some idea of the real fate of these so-called dropouts.

¹ The total figure for dropouts for this period is 114 (see Table 1).

TABLE 8

The actual status of 74 dropouts between May 1 and August 12, 1975.

	<u>Frequency of occurrence</u>
(a) true dropouts	5
(b) resumed training after dropping out temporarily	38
(c) left the public service	6
(d) will soon leave the public service	2
(e) have already terminated their training	2
(f) is presently ill	1
(g) dropped out since his status as a long-service employee exempted him from language training	1
(h) retired	1
(i) is in a unilingual position	1
(j) had the language requirements for his position redefined	1
(k) could not be contacted and identified as true dropouts	16
- were transferred	(7)
- are not on file with their departments	(4)
- is no longer in Ottawa	(1)
- the department refused to co-operate	(4)

If the 16 unidentified persons are removed from the initial group of 74 dropouts, 58 persons remain, of whom 65 per cent were only temporary dropouts, 21 per cent dropped out of training for reasons unrelated to the course itself (retirement, long-service, and so forth), 4 per cent had already completed their training, and only 10 per cent dropped out for reasons related to problems with the training proper.

The data gathered indicate that only 10 per cent of individuals officially listed as dropouts permanently dropped out of training because of psychological or educational difficulties. These data are not necessarily representative of the whole training situation. If they were, it would be necessary to conclude that of the 25.7 per cent identified as dropouts by the Public Service Commission, only 2.57 per cent dropped out for reasons related to the learning situation.

On the other hand, 38 people dropped out only temporarily. This is a very high number, accounting for half the official dropouts. Table 9 shows the main factors in the temporary dropout of the 38 persons contacted when the sample of permanent dropouts was being made up.

<u>TABLE 9</u>	
The main factors accounting for temporary dropouts.	
	<u>Frequency of occurrence</u>
annual leave	13
sick leave	8
maternity leave	3
miscellaneous	5
reason unknown	9

We think it would be easy to make the official statistics on dropouts more accurate by taking into account the three factors that together account for 60 per cent of the temporary dropouts; annual leave, sick leave, and maternity leave.

CHAPTER III

Summary and conclusion

CHAPTER III

SUMMARY AND CONCLUSION

This study of dropouts and withdrawals was intended as an attempt to paint the portrait of a student who voluntarily terminated his language training or who was obliged to withdraw from the program. We tried to find out how the former students felt about their training, how it was terminated, and what the present consequences of the termination are, by asking twenty-one individuals to report their experience regarding the termination of their training.

From this survey it emerges that:

- despite often considerable effort and normal motivation, these public servants had a painful experience as students, mainly because of their personal handicaps and their inaptitude for second language learning;
- they did not always feel they were getting the support they expected from their instructors, especially regarding the adjustment of the teaching method to their pace and learning ability;
- although half the interviewees were satisfied with their contacts with their senior teachers, many of the others regarded this experience as one of rejection;
- these public servants impute their failure mainly to their own inaptitude, to the teaching method, and to the formal evaluations that they consider inadequate in many respects;
- they believe they now lack a qualification essential for a normal career in the Public Service;
- many of them regard their experience as a personal failure.

Finally, our study gave us the chance to question the validity of the statistics on true dropouts from language training.

It seems necessary to draw a conclusion from this study: it must be admitted that some individuals have little aptitude for second language learning. In the present (Public Service) context, their lack of aptitude makes them suffer, to no purpose, through their training experience to predictable failure; this, in turn, is felt as a painful experience. It is certainly difficult to strike a balance between giving the trainee the chance to learn, and preventing the experience of failure. However, the solution of prevention should not be resorted to lightly, in view of the real danger of encroaching on an individual's right to language training, which sets the course for his future career in the Public Service. It seems to us, though, that some effort should be devoted to setting criteria for the selection of language trainees, as seems to be the case for applicants from outside the public service. A comparison of applicants' evaluations collected at the Language Bureau's orientation service with the applicants' results during their language training could certainly serve as a good basis for estimating the predictive value of entrance results compared with on-course scores. At present (see on this subject the report on Study E-1), special attention is paid only to a student's placement when he enters a language course.

Appendix

APPENDIX

INTERVIEW FORM
TRAINING INTERRUPTED

You probably know the general goals of our study: a description of the different aspects of language training in the federal public services, and making recommendations to the President of the Treasury Board in order to improve the efficiency of language training programmes.

It has seemed important to us to hear from those who have not completed their language training, either having withdrawn spontaneously, or having been withdrawn by the authorities of the Language Bureau or by their department.

With this interview, we would like to know what has been your experience of language training, the causes of its interruption, and the recommendations that you could make in order to improve the language training programme in one aspect or another.

1.1 Could you first tell me what this experience of participating in the language programme has meant to you?

NOTE: This Appendix is reproduced verbatim from the actual interview questionnaire. The term "interrupted" translates "interrompu", which elsewhere in the report was translated "terminated", following the terminology used in the report tabled by Jean Chrétien on November 21, 1974 - tr

1.2 May I ask you what was your motivation (interest) in taking this language training?

1.3 How would you describe yourself as a student during your stay at the Language Bureau? Were you interested? Were you having difficulty? Were you at ease in the situation?

2.1 In your view, what have been the causes of the interruption of your training?

2.2 How did this interruption happen? In which circumstances did it take place?

2.2.1 Are you satisfied with the contacts (relations) you have had at the Language Bureau?

with the teachers:

with the senior teacher:

others (specify):

3.1 Can you give me some indications of your situation following the interruption of your language training?

3.1.1 on a professional level, for instance.

3.1.2 and now, on a personal level.

3.1 Pouvez-vous m'indiquer maintenant dans quelle situation vous a placé l'arrêt de votre formation linguistique? Cet arrêt a-t-il eu des conséquences pour vous?

3.1.1 au plan professionnel, par exemple.

3.1.2 et maintenant, au plan personnel.

2.2.1 Etes-vous satisfaits des rapports que vous avez eus au Bureau des langues?

avec les Professeurs :

avec le Conseiller pédagogique :

autres : (spécifiez)

2.1 Quelles ont été selon vous les causes de l'interruption de votre formation?

2.2 Comment s'est déroulé cette interruption? Dans quelles circonstances s'est-elle effectuée?

1.2 Puis-je vous demander quel était votre intérêt à suivre cette formation linguistique?

1.3 Comment vous décriviez-vous comme étudiant durant votre séjour au Bureau des langues? Etiez-vous intéressé? Aviez-vous de la difficulté? Etiez-vous à l'aise dans la situation?

APPENDICE

SCHEME D'ENTREVUE

ARRET DE LA FORMATION

Vous connaissez probablement les buts généraux de notre étude qui consiste à décrire toutes les facettes de la formation linguistique dans la Fonction publique fédérale et à faire des recommandations au Président du Conseil du Trésor en vue d'améliorer l'efficacité des programmes de formation linguistique.

Il nous a semblé important d'entendre le point de vue de ceux qui n'ont pas complété leur formation linguistique, soit qu'ils l'aient abandonnée spontanément, soit qu'ils aient été retirés du programme par les autorités du Bureau des Langues, soit qu'ils aient été rappelés par leur ministère au cours de leur formation.

Nous aimerions connaître par cette entrevue ce qu'a été votre expérience de formation linguistique, les causes de l'interruption de cette formation et les recommandations que vous auriez à faire en vue de l'amélioration du programme de formation linguistique, sous un aspect ou l'autre.

1.1 Pouvez-vous me dire d'abord ce qu'a été pour vous l'expérience de votre participation au programme de formation linguistique?

Appendice

- que ces fonctionnaires estiment qu'il leur manque maintenant un prérequis essentiel à la poursuite d'une carrière normale au sein de la Fonction publique fédérale;

- que pour plusieurs fonctionnaires, l'expérience a également été vécue comme un échec personnel.

Notre étude nous a enfin donné l'occasion de nous interroger sur la validité des données statistiques relatives au nombre de cas réels d'abandon de la formation linguistique.

Une conclusion nous semble devoir être dégagée des résultats de cette étude. Cette conclusion serait qu'il faille admettre comme un fait que certains individus sont peu doués pour l'apprentissage d'une langue seconde et que, dans les cadres actuels, cela les mène à vivre inutilement leur formation linguistique comme une expérience pénible vouée de façon prévisible à un échec qui lui aussi est vécu péniblement. Il est certain que l'équilibre à maintenir entre la chance accordée au candidat et la prévention d'une expérience d'échec n'est pas chose facile; il n'est pas dit non plus qu'il faille jouer trop aisément la carte de la prévention, compte tenu du risque réel de lésier quelqu'un dans son droit à recevoir une formation linguistique, laquelle détermine par ailleurs tout le développement de la carrière du fonctionnaire.

Cependant, il nous semble qu'il y aurait lieu de consacrer des efforts à l'élaboration des critères de sélection des candidats à la formation linguistique, tout comme on semble le faire pour les candidats qui viennent de l'extérieur de la Fonction publique. Les évaluations de candidats qu'on a accumulées au service d'orientation du Bureau des langues et les résultats ultérieurs obtenus par les étudiants en cours de formation pourraient déjà sûrement constituer un solide point de départ à l'estime de la valeur prédictive des résultats obtenus à l'entrée en regard de la performance en cours de langue. Actuellement (voir à ce sujet le rapport de l'étude E-1), seul le plACEMENT des étudiants fait l'objet d'une attention particulière à l'entrée de l'étudiant en cours de langue.

RESUME ET CONCLUSION

CHAPITRE III

Notre étude de cas d'abandon et de retraits a tenté de dégager une image de l'étudiant qui met de lui-même un terme à sa formation linguistique ou qui se voit retirer malgré lui du programme de formation linguistique. Quelle fut pour lui cette expérience de formation? Comment a-t-elle pris fin? Quelles sont les conséquences actuelles de l'interruption de sa formation? Nous avons voulu répondre à ces questions en recourant au témoignage de 21 personnes qui ont vécu l'expérience d'une formation interrompue.

Il ressort de notre enquête

- que les fonctionnaires ont vécu une expérience relativement pénible comme étudiants, et ce surtout à cause de leurs handicaps personnels et de leur manque d'aptitudes à l'apprentissage d'une langue seconde, et en dépit d'une motivation normale et d'un effort de travail souvent considérable;

- que ces fonctionnaires n'ont pas toujours senti l'appui attendu de la part de leurs professeurs, particulièrement en ce qui a trait à l'adaptation de la méthode d'enseignement à leur rythme et à leur capacité d'apprentissage;

- que le contact avec le conseiller pédagogique, s'il fut suffisant pour la moitié des personnes interviewées, n'en demeure pas moins ressenti comme une expérience de rejet par plusieurs autres;

- que ces fonctionnaires imputent leur échec principalement à leur propre manque d'aptitudes, à la méthode utilisée et aux évaluations formelles qu'ils jugent déficientes à maints égards;

CHAPITRE III

Résumé et Conclusion

Il nous semble qu'il serait facile de nuancer les statistiques officielles relatives aux abandons en tenant compte des 3 facteurs d'abandon temporaire qui à eux seuls rendent compte de 60% des abandons temporaires, à savoir les congés de vacances, les congés de maladie et les congés de maternité.

long état de service, etc.), 4% ont déjà terminé leur formation et seulement 10% sont des abandons liés à des difficultés inhérentes à la formation même.

Les données que nous avons recueillies indiquent donc que seulement 10% des abandons consignés officiellement s'avèrent être des abandons permanents liés à des difficultés psycho-pédagogiques. Ces données ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble de la situation. Si elles l'étaient, il faudrait conclure que des 25.7% d'abandons relevés par la Commission de la Fonction publique, seulement 2.57% constituent des cas d'abandon de nature pédagogique.

Quant aux abandons temporaires, leur nombre est fort élevé, 38, soit la moitié des abandons officiels. Le tableau 9 présente les principaux facteurs d'abandon temporaire chez ces 38 personnes que nous avons contactées lors de nos démarches pour constituer notre échantillon d'abandons permanents.

TABLÉAU 9

Les principaux facteurs d'abandon temporaire

Fréquence de mention	
13	Congé de vacances
8	Maladie
3	Maternité
5	Divers
9	Motif inconnu

TABLEAU 8

Le "statut" réel de 74 individus qui avaient été déclarés "abandons" entre le 1^{er} mai et le 12 août 1975

Fréquence de mention	
5	a) "purs" abandons;
38	b) ont repris leur formation après un abandon temporaire;
6	c) ont laissé la Fonction publique;
2	d) quitteront bientôt la Fonction publique;
2	e) ont déjà terminé leur formation;
1	f) est actuellement malade;
1	g) a abandonné, compte tenu qu'il n'était pas tenu à la formation de par son long état de service;
1	h) a pris sa retraite;
1	i) est dans un poste unilingue;
1	j) a vu son poste redéfini en termes d'exigences linguistiques;
16	k) n'ont pu être rejoints et identifiés comme de véritables abandons;
(7)	- ont été mutés;
(4)	- n'ont pas de dossier au sein du ministère;
(1)	- n'est plus à Ottawa;
(4)	- le ministère a refusé de collaborer.

Si l'on exclut des 16 personnes non identifiées du groupe initial des 74 abandons, on peut considérer que, des 58 personnes qui restent, 65% n'étaient que des abandons temporaires, 21% ont abandonné leur formation pour des raisons externes à la formation même (retraite,

2.4 CRITIQUE DES STATISTIQUES RELATIVES AUX ABANDONS

Les statistiques officielles fournies par la Commission de la Fonction publique indiquent un pourcentage de 25.7% d'abandon spontané chez les étudiants anglophones qui ont entrepris leur formation linguistique entre le 1^{er} septembre et le 31 décembre 1973. Comme ces données sont en date du 20 novembre 1974, presque tous les étudiants (92%) ont à ce moment-là terminé, d'une façon ou d'une autre, leur formation linguistique.

Nos démarches entreprises auprès des ministères dans le but de "recruter" des sujets pour l'entrevue nous ont permis de recueillir informellement des données qui inciteraient à remettre en question la validité de ces données (dans le cas où les statistiques fournies n'auraient pas tenu compte des faits dont nous allons maintenant faire mention).

Nous avons tenté de recruter nos sujets pour l'entrevue dans un bassin de soixante-quatorze (74) personnes qui avaient abandonné leur formation linguistique entre le 1^{er} mai et le 12 août 1975. Ces personnes appartenaient à trente et un (31) ministères ou agences diffé-

1 Le total des "abandons" pour cette période est de 114 (cf. tableau 1)

Quatre (4) personnes affirment que leur expérience d'échec ne leur a causé aucun ennui personnel.

Une (1) personne se dit soulagée de ne plus devoir travailler à l'apprentissage du français le soir chez elle, tandis qu'une autre n'éprouve que le désir d'obtenir une nouvelle chance, ayant le sentiment qu'on a mis fin à sa formation au moment même où s'amorçait le décollage.

Pour les autres individus interrogés, l'impact de l'échec au plan personnel est plus marqué: découragement, dévalorisation de soi, honte, sentiment de perdre la face aux yeux de leurs collègues ou des membres de leur famille, amertume, sentiment d'être abandonné, sentiment d'injustice, auto-accusation. Ces sentiments ne sont cependant pas toujours permanents. Enfin, certains craignent que, même dans le cas où ils gagneraient leur cause en appel, leur ministère refuserait de les laisser partir à nouveau en formation à cause de leurs antécédents peu glorieux.

2.3 LA SITUATION ACTUELLE DU FONCTIONNAIRE

2.3.1 L'impact de l'interruption de la formation sur la vie professionnelle du fonctionnaire

Le tableau de la situation dans laquelle se retrouve le fonctionnaire à la suite de l'interruption de sa formation linguistique est plutôt sombre.

Dés maintenant, neuf (9) personnes se voient (ou se croient) menacées de perdre leur poste ou l'ont déjà perdu, qu'il s'agisse d'un poste bilingue qu'ils occupaient déjà ou d'un poste bilingue pour lequel ils avaient obtenu une nomination conditionnelle. Certains vivent cette situation avec désarroi. On leur trouve (parfois difficilement) un poste unilingue qui exclut tout contact avec le public ou qui représente une démotion réelle; ils voient des personnes bilingues prendre leur place; ils sont transférés. Certains conçoivent l'espoir de se reprendre dans l'apprentissage du français.

Tous les sujets se perçoivent confinés à un poste unilingue (sauf dans l'éventualité d'une reprise réussie de leur cours de langues, que ce soit au Bureau des langues ou au sein de leur ministère). "Pas de chance de promotion": l'habileté dans les deux langues est perçue comme un élément inhérent à l'avancement professionnel, sauf par quelques rares exceptions qui finissent par se rabattre sur les possibilités de promotion dans des postes unilingues.

2.3.2 L'impact de l'interruption de la formation sur la vie personnelle du fonctionnaire

Cinq (5) des sujets de l'étude poursuivent actuellement par leurs propres moyens l'apprentissage du français, la plupart du temps dans des cours du soir. Ils ont le désir de relever le défi et le font pour leur satisfaction personnelle.

e) Un autre sujet se plaint que le temps alloué pour préparer la reprise du test final n'est pas suffisant.

f) Un autre sujet s'indigne que son représentant (le conseiller en bilinguisme de son ministère) ne soit pas admis sur le comité de révision (dans le cas d'un appel) et que le tout se passe sans même que l'intéressé ne soit entendu.

g) Une dernière personne se plaint que les rapports entre le Bureau des langues et les ministères ne sont pas articulés, au moment du retour dans le ministère après un échec. Le Bureau des langues lui signifie d'attendre l'appel de retour au travail alors que le ministère ne semble pas informé de l'arrêt de sa formation.

Les conseillers pédagogiques

La moitié des ex-étudiants rencontrés en entrevue se disent satisfait de leurs conseillers pédagogiques; on les décrit alors comme des gens sympathiques, compréhensifs, directs, aidants, supportants. Un nombre quasi égal d'ex-étudiants se disent insatisfaits des conseillers pédagogiques: on les perçoit alors comme des gens antipathiques, froids, plus inquiétants que motivants, sans considération pour les étudiants, empressés de les voir partir alors que eux auraient plutôt besoin d'encouragement au moment précis de l'interruption de leur formation. Quelques-uns enfin n'ont jamais eu de contact avec leur conseiller pédagogique.

Le rôle des professeurs au moment même de l'interruption de la formation semble quasi nul. Leur rôle a été joué plutôt dans l'ensemble de la démarche qui s'est soldée par l'abandon ou le retrait.

- h) changement dans la définition du poste (1 mention) - un sujet attribue son échec à un changement dans la redéfinition de son poste. Il est à noter que les professeurs ne sont pas reliés directement à leur échec par des ex-étudiants.

2.2.2 Les circonstances entourant l'interruption de la formation

Les témoignages recueillis sont souvent très laconiques sur les circonstances ayant entouré l'interruption de la formation: "On m'a dit que je ne pouvais apprendre la langue seconde dans le temps alloué", rapporte-t-on sans plus de commentaires. Certains ajouteront qu'ils étaient d'accord avec la décision.

Dans certains cas, cependant, les circonstances de l'arrêt de la formation posent des problèmes:

- a) Une personne a tenté en vain de se faire réadmettre après un échec causé par plusieurs absences dues à la maladie; le retard encouru au plan de l'apprentissage semble avoir annulé ses chances de réadmission.
- b) Une autre personne est avisée de son retrait au moment où ses notes au dernier test sont les meilleures qu'elle n'ait jamais eues; cela concourt à provoquer un choc pour elle.
- c) Après un premier échec, on avise un des sujets qu'il ne lui reste qu'une seule chance; la personne ne peut tolérer la tension que cela crée.

- d) Un autre sujet a l'impression qu'on ne lui a pas donné le temps voulu pour réussir; il juge qu'on devrait évaluer la motivation à réussir et ne pas rejeter quelqu'un qui veut vraiment, en dépit du peu d'éclat de ses performances.

trop court qui est alloué; on mentionne aussi la difficulté d'avoir affaire avec des machines; plus profondément, on reproche à la situation de test de se présenter dans un format qui n'entretient aucun rapport avec la forme dans laquelle se fait l'apprentissage (interaction avec des tests et des machines vs avec des étudiants et un professeur);

d) le climat de la classe (2 mentions) - l'un rapporte avoir vécu un conflit avec un confrère de classe et avoir perçu les professeurs comme des ennemis; le climat lui apparaissait comme non-soutenant, voire hostile, un autre dit avoir été affecté par l'absence de motivation des autres étudiants et en avoir perdu sa propre motivation, consacrant ainsi moins de temps que nécessaire à l'étude de la langue seconde;

e) la sélection et le classement (2 mentions) - deux personnes ont l'impression que dans des conditions différentes, à savoir: si elles avaient été placées dans une classe plus lente, elles auraient pu réussir;

f) une santé déficiente (2 mentions) - la maladie a entraîné des absences fréquentes et, de là, un retard irréparable dans un cas, tandis qu'un autre a vu son médecin lui conseiller de se retirer du programme de formation linguistique;

g) l'environnement extra-scolaire (2 mentions) - deux personnes rattachent leur échec à des conditions externes à la situation d'apprentissage:

- une situation familiale absorbante qui provoque des retards d'apprentissage et

- l'absence de support du milieu de travail, lequel lui demande du travail en soirée ou encore lui signifie que cette formation n'est pas nécessaire;

2.2 L'INTERRUPTION DE LA FORMATION

2.2.1 Les causes de l'interruption

Quand on demande aux ex-étudiants d'identifier les causes de l'interruption de leur formation, ils mentionnent les facteurs suivants:

- a) Le manque d'aptitudes (7 mentions) - cela peut s'entendre comme

- Le sentiment de n'avoir aucune aptitude dans l'apprentissage de la langue seconde,

- L'incapacité d'apprendre au rythme requis et dans le temps voulu,

- la crainte de faire trop de demandes et de causer du trouble à la classe ou

- une difficulté spécifique comme les blancs de mémoire lors des examens oraux ou la peur de faire des erreurs;

Il faut noter cependant que la perception d'un manque d'aptitude pur et simple est principalement éveillée par l'évaluation qu'en font les officiers du Bureau des langues.

- b) La méthode utilisée (4 mentions) - dans son contenu (rubans magnétiques, théâtre, etc.) ou dans sa forme (pas adaptée aux personnes qui souffrent de problèmes auditifs, ennui insupportable créée par la répétition);

- c) Le testing lui-même (4 mentions) - Le testing a créé un sentiment d'injustice chez certains; on déplore la qualité des rubans, les conditions "facilités" bruyantes, et le temps

Les aspects positifs de la situation d'apprentissage tels que mentionnés par les ex-étudiants

TABLÉAU 7

Fréquence de mention		
	a) Liés aux professeurs	
14	- compétence générale	
1	- attitude supportante, enthousiaste	
1	- donnent du feedback approprié	
	b) Liés aux étudiants	
3	- bonnes relations, aidant en général	
	c) Liés aux conseillers pédagogiques	
5	- attitude supportante en général	
	- apport d'une aide concrète (écouter la T.V., lire des journaux - pour arrêter de traduire dans ma tête)	
1		
4	d) La méthode pédagogique utilisée	
2	e) Le programme en général	

Même si tous les répondants ont à se plaindre sous un aspect ou l'autre du rendement de leurs professeurs, il faut toutefois souligner que le rôle du professeur n'est pas mis en relation avec l'échec dans l'apprentissage, tel que nous le verrons plus loin.

La méthode d'enseignement est souvent mise en cause quand on l'envisage sous un aspect ou l'autre: elle n'est pas adaptée à leur mode d'apprentissage privilégié, elle ne répond pas à un problème particulier (mémoire, audition, réaction au stress), elle n'épouse pas la forme de la situation d'examen, elle manque de variété.

Les différentes composantes de l'évaluation sont à quinze (15) reprises mises en relief par les répondants: manque de préparation au testing, absence de feedback, information tardive sur les problèmes d'apprentissage, climat de tension plutôt que d'encouragement relié à l'évaluation.

Pour ce qui est des aspects positifs de la situation d'apprentissage, les remarques des personnes interviewées sont moins différenciées qu'elles ne le sont dans le cas des éléments négatifs; les appréciations sont globales et probablement moins saillantes dans l'esprit des sujets que ne le sont les sources d'insatisfaction. Un schéma d'entrevue conçu pour le recueil des données sur une liste pré-établie de facteurs de satisfaction aurait sans doute suscité des apports plus complets et plus différenciés. Le but de l'entrevue n'était cependant pas de faire l'évaluation systématique de tels facteurs.

Les aspects négatifs de la situation d'apprentissage tels que mentionnés par les ex-étudiants

TABLÉAU 6 (suite)

Fréquence de mention	c) divers
	-
8	- classement inadéquat
7	- manque de diversification au niveau de la méthode d'enseignement
5	- absence de feedback préparant à l'examen
	- insatisfaction sur les formats de temps
4	• durée trop brève, norme trop rigide (1 an)
4	• horaire journalier trop long (7hres/jour)
-	• durée trop longue (1 an)

Les aspects négatifs de la situation d'apprentissage tels que mentionnés par les ex-étudiants

TABLÉAU 6

Fréquence de mention			
		a) Liés aux professeurs	
		- manque d'ouverture aux adaptations nécessaires au niveau de la méthode ou du rythme d'apprentissage	15
		- absence de support, manque d'aide concrète	8
		• ne prépare pas au testing par "tape"	8
		• ignore complètement les plus lents ou n'ajuste pas le rythme de son enseignement	5
		• ne donne pas les travaux permettant de se rattraper	4
		• n'informe pas des problèmes d'apprentissage à temps	4
		• tuteur fournit trop tard ou pas suffisamment	2
		- attitude qui décourage ou humilie l'étudiant	5
		- attitude préjugée à l'endroit des anglophones ou des gens d'une autre race	3
		- exigence qui produit plus de tension que de stimulation	3
		- ne respecte pas ses promesses	1
		b) Liés aux étudiants	
		- climat non-supportant, impatience devant ma lenteur	7
		- absence de motivation des autres étudiants	2
		- critique négative trop abondante	1

Ces multiples difficultés des étudiants se traduisent dans des performances linguistiques lamentables dont les rapports font abondamment état et qui mènent directement au retrait des intéressés.

Il est remarquable cependant que ce ne soit pas la mauvaise volonté qui semble être à la source des échecs. La passivité de l'étudiant semble souvent liée à une incapacité de surmonter les difficultés qui l'assaillent; mais ce lien n'est pas souligné dans les rapports eux-mêmes, cependant. Par ailleurs, un seul rapport laisse croire à l'existence d'une réelle résistance active de la part d'un étudiant.

Les perceptions que les étudiants ont d'eux-mêmes et celles qu'ont d'eux les officiers du Bureau des langues se confirment donc mutuellement.

2.1.5 Perception des conditions d'apprentissage

Au hasard des entrevues, les ex-étudiants en sont venus à faire des remarques touchant les conditions d'apprentissage, ils n'identifiaient pas nécessairement celles-ci comme causes de l'interruption de leur formation linguistique, ce que nous verrons un peu plus loin, et c'est uniquement pour camper le contexte de leur formation tel qu'ils le perçoivent que nous rapportons ici ces remarques. Celles-ci relatent des aspects négatifs et des aspects positifs du contexte pédagogique; ces divers aspects sont présentés au tableau 6 (aspects négatifs) et au tableau 7 (aspects positifs). La fréquence de mention des différents éléments reproduits dans ces tableaux ne devrait être considérée que comme un indicateur de tendance, étant donné le nombre peu considérable des informateurs constituant l'échantillon. Les tableaux 6 et 7 apparaissent dans les pages suivantes.

2.1.4 Perception de l'étudiant d'après les rapports de retrait du Bureau des Langues

Les observations que contiennent les rapports de retrait du Bureau des Langues sur les étudiants dont on a dû exiger le retrait, confirment la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes. Ces rapports étant d'usage peu répandu au Bureau des Langues, nous n'avons malheureusement pu disposer que de sept (7) dossiers d'étudiants qui avaient été retirés.

Sans à chaque fois faire expressément mention de la motivation de l'étudiant, les rapports nous laissent souvent voir un étudiant qui essaie péniblement d'apprendre avec l'aide de nombreuses méthodes d'apprentissage, avec des changements de groupe ou encore grâce à un enseignement individuel et du travail personnel à la maison. Mais la liste de ses handicaps personnels semble trop longue. Le tableau 5 présente un relevé des caractéristiques des étudiants qui ont dû être retirés des programmes continus de formation linguistique, telles que perçues et consignées dans les rapports de retrait par les officiers du Bureau des Langues.

TABLAU 5

Caractéristiques de sept (7) étudiants retirés du programme continu de formation linguistique selon les rapports de retrait du Bureau des Langues.

Fréquence de mention	
Raiblesse, lenteur	7
Problème de discrimination auditive	7
Difficulté de mémorisation	6
Nervosité, peur	5
Difficulté à se concentrer	5
Efforts, bonne volonté, coopération	3
Passivité, participation insuffisante	3
Hostilité, insatisfaction face à tout	1

2.1.2 Motivation à recevoir la formation linguistique

Pour ce qui est de la motivation à recevoir une formation linguistique, il s'avère que près de la moitié des personnes vues en entrevue étaient animées d'un désir personnel d'apprendre la langue française, certains n'ayant aucune exigence à apprendre en vertu de leur poste, un autre ayant même déjà entrepris l'apprentissage du français depuis déjà un an.

L'autre moitié se dit essentiellement motivée par les exigences d'un poste déjà occupé ou par les conditions de la promotion à des postes convoités.

Au total, cependant, tous les ex-étudiants, sauf deux, reconnaissent avoir entrepris leur formation en définissant celle-ci comme une réponse à des exigences formelles des postes, qu'elles soient actuelles ou virtuelles.

2.1.3 Perception de soi comme étudiant

La moitié des ex-étudiants vus en entrevue font expressément mention du fait qu'ils ont travaillé fort ou très fort. Certains diront même qu'ils ont travaillé trop fort et que les difficultés ressenties engendraient une grande tension. L'autre moitié fait à tout le moins mention d'un intérêt certain ou d'une attitude très positive dans l'apprentissage de la langue française. Un seul fait référence à une baisse de motivation durant sa formation, cette baisse étant due à une situation familiale (maladie) particulièrement difficile qui le déconcentrait de ses études.

Malgré cet intérêt manifesté de la part des ex-étudiants, plusieurs ont le sentiment d'éprouver des difficultés énormes d'apprentissage: difficulté de mémorisation, lenteur ou incapacité à suivre le rythme de la classe, difficulté de compréhension, discrimination auditive insuffisante, sentiment d'être stupide aux yeux des autres étudiants, appréhension de la situation de test.

Quand on demande aux ex-étudiants ce qu'a été pour eux l'expérience de leur participation au programme de formation linguistique, ce sont les sentiments négatifs qui prédominent :

- a) on ressent beaucoup de tension; cette tension est liée à la difficulté d'apprendre une langue, au rythme trop rapide de la classe, aux conséquences possibles d'un échec, à l'effort d'adaptation exigé par le retour en classe;
 - b) on est déçu de l'absence de support et de l'incompréhension des professeurs face à la lenteur de l'étudiant;
 - c) certains se sentent lésés d'avoir été mal classés, soit dans un groupe trop rapide, soit dans un groupe qui ne permet pas d'atteindre le niveau visé dans le temps disponible;
 - d) quelques-uns se sentent lésés quant à la méthode d'enseignement, certains pouvant profiter d'une méthode qui n'est pas accessible à d'autres et le changement d'école ne semblant pas admis;
 - e) un autre se sent lésé parce que le cours dure 34 semaines alors qu'il devait en durer 52;
 - f) un dernier est amer à l'endroit d'une administration perçue comme impersonnelle et rigide, qui ne supporte pas l'individu.
- Pour un tiers (1/3) des sujets, le cours a quand même été apprécié malgré les frustrations du genre exprimé ci-haut. Seuls deux (2) sujets ont apprécié l'expérience sans réserve, l'un d'eux liant cela au fait qu'il n'était pas pressurié par les exigences d'un emploi à défendre.

Enfin, une quatrième section qui est périphérique par rapport au but de notre étude, présente une critique des statistiques relatives aux cas d'abandon.

CHAPITRE II

RÉSULTATS

2.0 INTRODUCTION

Ce chapitre présente les résultats obtenus et leur analyse. Les résultats sont regroupés en trois sections principales :

a) L'expérience de formation vécue par les étudiants

- sentiments

- motivation

- perception de soi

- perception de l'étudiant par le Bureau des Langues

- perception des conditions d'apprentissage

b) L'interruption de la formation

- causes de l'interruption

- circonstances entourant l'interruption

c) la situation actuelle du fonctionnaire

- impact de l'interruption de la formation sur la vie professionnelle

- impact de l'interruption de la formation sur la vie personnelle

Résultats

CHAPITRE II

Nous avons pu retracer les rapports de retrait de sept (7) étudiants de notre échantillon. Nous avons fait l'analyse de ces rapports dans le but d'en dégager la perception de l'étudiant qu'ils contiennent. Cette analyse s'est faite en deux temps:

- nous avons extrait des rapports de retrait les parties qui décrivaient l'étudiant au plan psychologique et pédagogique, pour en constituer une liste de "caractéristiques individuelles", excluant a priori de cette liste la performance linguistique de l'étudiant comme telle;

- nous avons compilé la fréquence de mention de chacune de ces caractéristiques individuelles dans les rapports de retrait. Le tableau 4 présente la liste des caractéristiques individuelles apparaissant dans les rapports de retrait.

TABLÉAU 4

Liste des caractéristiques individuelles des étudiants retirés du programme de formation linguistique telles qu'elles apparaissent dans les rapports de retrait.

Faiblesse, lenteur
Problème de discrimination auditive
Difficulté de mémorisation
Nervosité, peur
Difficulté à se concentrer
Efforts, bonne volonté, coopération
Passivité, participation insuffisante
Hostilité, insatisfaction face à tout

Le dépouillement des données d'entrevue a donné lieu à l'élaboration des sous-catégories d'analyse. Comme le nombre d'individus interviewés s'est avéré très restreint, toutes les données recueillies ont pu être intégrées chacune sous la forme d'une sous-catégorie. Les résultats présentés ci-après reproduisent donc l'ensemble des informations pertinentes recueillies en entrevue.

En vue de la présentation des résultats, cependant, il nous a semblé que c'était le recoupement des données qui pouvait le mieux indiquer des tendances et non pas le relevé de la pure fréquence de mention. Nous avons donc à l'occasion substitué une analyse qualitative de tendance à la compilation de fréquence.

Par ailleurs, le nombre extrêmement restreint des cas d'abandon constituant notre échantillon (5) et une première lecture comparée des entrevues "abandons" et "retraits" nous ont convaincu de l'inutilité d'une analyse distincte pour chacune de ces deux catégories de cas. Les entrevues ont donc été analysées sans considération pour la forme même d'interruption de la formation linguistique, à savoir l'abandon ou le retrait.

1.4 LES RAPPORTS DE RETRAIT

Il existe dans certaines unités du Bureau des langues des "rapports de retraits" dans lesquels sont consignés

- l'histoire de la formation d'un étudiant qu'on se voit obligé de retirer du programme de formation,

- les observations de nature psycho-pédagogiques qui composent le portrait de l'étudiant ainsi retiré,

- Les résultats de l'étudiant aux différents tests et examens subis depuis son entrée en cours de langue.

- Les conséquences de l'interruption de leur formation linguistique sur leur vie personnelle et professionnelle.

Le schéma d'entrevue qui a été élaboré en fonction de ces objectifs est présenté en annexe à cette étude (voir appendice).

1.3 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Les informations recueillies en entrevue ont fait l'objet d'une analyse de contenu dont les catégories d'analyse sont présentées au tableau 3.

TABLEAU 3		
Catégories d'analyse du matériel recueilli en entrevue.		
L'expérience de formation vécue au Bureau des langues	a) sentiments	
	b) motivation	
	c) perception de soi	
	d) perception des conditions d'apprentissage	
	- éléments négatifs	
	- éléments positifs	
	L'interruption de la formation	
	a) Les causes de l'interruption	
	b) Les circonstances de l'interruption	
	Les conséquences de l'interruption de la formation	
a) sur la vie professionnelle de l'ex-étudiant		
b) sur la vie personnelle de l'ex-étudiant.		

Les catégories d'analyse de contenu des entrevues épousent la structure des questions du schéma d'entrevue lui-même.

Tous les fonctionnaires qui faisaient partie de l'échantillon devaient en principe avoir été contactés par leur conseiller en bilinguisme; ce dernier devait leur avoir expliqué les objectifs de l'entrevue et était censé avoir acquis le consentement de chacun à une telle entrevue, après lui avoir indiqué qu'un intervieweur devait l'appeler pour prendre rendez-vous avec lui à cette fin. Cependant, lorsque les interviewers tentèrent de prendre contact avec les personnes à interviewer, il s'avéra que six (6) d'entre elles ne purent même pas être localisées (certaines ayant quitté la Fonction publique, leur ministère ou la région d'Ottawa), qu'une (1) autre qui n'avait pas été contactée par le conseiller en bilinguisme refusa à ce moment-là de se prêter à l'entrevue, et enfin, qu'une (1) dernière avait tout simplement terminé son cours avec succès lors d'une reprise de son examen. L'échantillon de personnes interviewées se présente donc finalement comme suit:

- abandons: 5 personnes
- retraits: 16 personnes

1.2 LE SCHEMA D'ENTREVUE

- L'entrevue visait à recueillir des informations sur trois points précis:
- ce qu'avait été pour les individus interviewés leur expérience d'étudiant (leur sentiment global face au cours, leur motivation, leur perception d'eux-mêmes comme étudiant),
 - les causes et circonstances de l'interruption de leur formation linguistique, et

Ministère	nombre	abandon	retrait
EMR	1	x	
CAE	2	x	
AGR	1	x	
ITC	1	x	
JUS	1	x	
LAB	1	x	
POD	1	x	
VA	1	x	
UIC	1		x
TAX	5		x
SSD	5		x
SEC	1		x
PSC	1		x
PCO	1		x
ND-I	1		x
NCC	2		x
MO-I	1		x
MHM	2		x
TOTAL: 18	29	9	20

Répartition des fonctionnaires composant l'échantillon suivant leur ministère et leur statut dans l'échantillon.

TABLÉAU 2

Pas moins de cent huit (108) fonctionnaires appartenant à 36 ministères furent contactés par l'entremise du conseiller en bilinguisme dans le but d'organiser une entrevue avec quarante (40) individus, soit dix (10) abandons et trente (30) retraits. Au terme de longues démarches de recrutement, nous avons dû nous limiter à un nombre maximum de dix (10) abandons et de vingt (20) retraits. Comme un seul des trente (30) fonctionnaires visés était de la région de Montréal, nous l'avons écarté de notre échantillon. Les vingt-neuf (29) fonctionnaires qui composent l'échantillon sont donc tous de la région d'Ottawa; tous sont anglophones, neuf (9) d'entre eux sont du groupe "abandons" et les vingt (20) autres appartiennent au groupe des "retraits". Enfin, ils sont de dix-huit (18) ministères ou agences différents (voir tableau 2 à la page suivante).

CHAPITRE I METHODOLOGIE

1.0 INTRODUCTION

Le présent chapitre porte sur la description de la méthodologie adoptée dans cette étude. Nous allons d'abord décrire notre échantillon d'informateurs, puis le schème d'entrevue utilisé lors de la cueillette des données et le traitement des données que nous avons effectué. Nous allons également présenter les "rapports de retrait" que nous avons consultés lors de notre étude, et indiquer le type d'analyse que nous avons fait de ces rapports.

1.1 DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON

L'échantillon est constitué de fonctionnaires qui, entre le 1er mai 1975 et le 12 août 1975, ont abandonné spontanément leur formation linguistique ou ont été retirés du Bureau des langues à la suite de la prédiction d'échec que les officiers du Bureau des langues faisaient à leur sujet. La population globale des abandons et des retraits pour cette période de temps s'élève à 186 personnes. Ces personnes appartiennent aux sous-classes présentées dans le tableau 1.

TABLÉAU 1

Répartition des abandons et des retraits en fonction de la langue maternelle et de la région où travaille le fonctionnaire

	Langue maternelle	Montréal	Ottawa	Total
Abandons	français	8	1	9
	anglais	3	102	105
Retraits	français	1	0	1
	anglais	6	65	71
Total		18	168	186

Méthodologie

CHAPITRE I

0.2 LIMITES DE L'ETUDE

L'étude actuelle se penche essentiellement sur les témoignages des fonctionnaires qui ont vécu l'expérience d'échec dans leur formation linguistique. Elle laisse donc délibérément de côté les déterminants structureaux et administratifs d'un tel échec.

Cette étude n'est pas basée sur un échantillonnage systématique de la population des cas d'abandon et de retrait. Il s'agit avant tout d'une analyse qualitative des principaux facteurs humains (sentiments, perceptions de soi, motivations) liés à une telle issue de la formation linguistique.

0.3 PLAN DU RAPPORT

Le premier chapitre du rapport présente la méthodologie adoptée pour notre étude. Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats. Le troisième chapitre en sera un de résumé et de conclusions.

INTRODUCTION

Le rapport déposé à la Chambre des Communes par l'honorable Jean Chrétien, président du Conseil du Trésor, le 21 novembre 1974, révèle que pour une année complète de formation (automne 1973 - automne 1974) 25.7% des étudiants anglophones et 36.8% des étudiants francophones ont décidé personnellement d'abandonner leur formation linguistique, tandis que le Bureau des langues a interrompu la formation de 2.5% des étudiants anglophones (0% dans le cas des étudiants francophones) à cause de leurs difficultés d'apprentissage.

Compte tenu des implications de l'interruption de la formation linguistique sur la carrière d'un fonctionnaire fédéral dans le cadre actuel de la politique de bilinguisation des services publics, un tel pourcentage d'abandon volontaire ou forcé représente un problème organisationnel et politique d'importance.

Dans le même rapport du 21 novembre 1974, l'honorable Jean Chrétien annonce la mise sur pied d'une étude qui viserait à "découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde".

L'étude actuelle est un morceau de la mosaïque globale que constitue l'étude annoncée.

0.1 OBJECTIF DE L'ETUDE

L'objectif de la présente étude est de mettre en lumière les causes et les circonstances de l'interruption de la formation linguistique de certains fonctionnaires oeuvrant déjà dans un ministère, de même que la situation professionnelle et personnelle dans laquelle cette interruption se place, tel que cela apparaît à ces fonctionnaires en vertu de leur expérience de retrait ou d'abandon.

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRES son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiées bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

(M. H.P. Edwards) Les facteurs psychologiques individuels

GROUPE DE RECHERCHE B

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, sociales, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GRUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur en lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

LISTE DES TABLEAUX

1.	Répartition des abandons et des retraits en fonction de la langue maternelle et de la région où travaille le fonctionnaire.....	19
2.	Répartition des fonctionnaires composant l'échantillon suivant leur ministère et leur status dans l'échantillon.....	21
3.	Catégories d'analyse du matériel recueilli en entrevue.....	23
4.	Liste des caractéristiques individuelles des étudiants retirés du programme de formation linguistique telles qu'elles apparaissent dans les rapports de retrait.....	25
5.	Caractéristiques de sept (7) étudiants retirés du programme continu de formation linguistique selon les rapports de retrait du Bureau des Langues.....	33
6.	Les aspects négatifs de la situation d'apprentissage tels que mentionnés par les ex-étudiants.....	35
7.	Les aspects positifs de la situation d'apprentissage tels que mentionnés par les ex-étudiants.....	38
8.	Le "statut" réel de 74 individus qui avaient été déclarés "abandons" entre le 1 ^{er} mai et le 12 août 1975.....	46
9.	Les principaux facteurs d'abandon temporaire.....	47

PAGE	
43	2.3 La situation actuelle du fonctionnaire.....
43	2.3.1 L'impact de l'interruption de la formation sur la vie professionnelle du fonctionnaire.....
43	2.3.2 L'impact de l'interruption de la formation sur la vie personnelle du fonctionnaire.....
45	2.4 Critique des statistiques relatives aux abandons.....
49	CHAPITRE III: RESUME ET CONCLUSION.....
55	APPENDICE: Schème d'entrevue.....

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.....	3
INTRODUCTION.....	15
0.1 Objectifs de l'Etude.....	15
0.2 Limites de l'Etude.....	16
0.3 Plan du Rapport.....	16
CHAPITRE I: METHODOLOGIE.....	17
1.0 Introduction.....	19
1.1 Description de l'échantillon.....	19
1.2 Le schéma d'entrevue.....	22
1.3 Le traitement des données.....	23
1.4 Les rapports de retrait.....	24
CHAPITRE II: RESULTATS.....	27
2.0 Introduction.....	29
2.1 L'expérience de formation vécue par les ex-étudiants.....	31
2.1.1 Sentiments.....	31
2.1.2 Motivation à recevoir la formation linguistique.....	32
2.1.3 Perception de soi comme étudiant.....	32
2.1.4 Perception de l'étudiant d'après les rapports de retrait du Bureau des Langues.....	33
2.1.5 Perception des conditions d'apprentissage.....	34
2.2 L'interruption de la formation.....	39
2.2.1 Les causes de l'interruption.....	39
2.2.2 Les circonstances entourant l'interruption de la forma- tion.....	41

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement Mme Estelle Lamontagne du secrétariat du PFL pour son travail inlassable à l'étape du recrutement des volontaires qui devaient composer notre échantillon. Nous remercions également ces derniers d'avoir bien voulu se prêter à une entrevue.

Enfin, nous désirons remercier les conseillers en bilinguisme qui nous ont servi de relais auprès des fonctionnaires dans les ministères.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 8

Recherche E-3

**Une étude de cas d'abandons et de retraits
des programmes de formation linguistique
du Gouvernement du Canada**

par

François Allaire

IFG Centre de recherche et d'évaluation

1	RAPPORT SYNTHÈSE	2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	7	Recherche E2 La suggestion au Bureau des Langues	8	Recherche E3 Les abandons et les retraits
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 8

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche E3

Une étude de cas
d'abandons et de
retraits des
programmes de
formation
linguistique du
Gouvernement du
Canada

par

François Allaire
IRG Centre de
recherche et d'évaluation



CAI
CSI
-76R23
V.9



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 9

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada
(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E4

Program of
courses
in departments

by

Gilles Bibeau
in collaboration with
Louis Dumas and
Robert Charbonneau

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 9

Research E-4

Program of courses in departments

by

Gilles Bibeau

in collaboration with

Louis Dumas and
Robert Charbonneau

Acknowledgements

We wish to extend our sincere thanks to Mr. Michel Bilodeau, Director, Program D of the Language Bureau, for having allowed us to carry out this work and having lent the LTP team the services of Louis Dumas, who prepared and processed the questionnaires directed to students and teachers, and interviewed pedagogical advisors and program officers. We are also grateful to departmental bilingualism advisors who sent us their comments.

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Table of Contents	i
List of Tables	ii
Foreword	1
Introduction	9
1. Special courses program - background	10
2. Special courses program - terms of reference	11
3. Program D - organizational structure	12
4. Program D - financial operating conditions	14
5. Program D - courses	15
6. Program D - staff	18
7. Program D - clients	20
8. Program D - usefulness	24
9. Departmental points of view	25
Program D - general conclusions	28
Appendices	31

LIST OF TABLES

			<u>PAGE</u>
Table	1	Program D Teaching Staff (September 1975).....	18
	2	Program D Teachers' experience (N:47).....	19
	3	Identification of positions of students in Program D.....	20
	4	Level of bilingual positions occupied by students in Program D.....	21
	5	Obligation to communicate in French.....	22
	6	Effectiveness of Program D courses.....	25

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

PROGRAM OF COURSES IN DEPARTMENTS

INTRODUCTION

At the same time as the continuous immersion courses given in specialized teaching centres, many courses are given in the Departments. These courses are organized and administered by the Language Bureau of the Public Service Commission in a special administrative context called the Program of Courses in Departments.

We wanted to know how this special program was organized, what courses it offered the departments, who were the clients of these courses, and to what extent it could prove its usefulness and effectiveness. We also tried to obtain the point of view of clients and departments in order to find out how satisfied they were with the program.

Information in this report comes from four different sources:

- a) a series of interviews with immediate and intermediate officers of the special courses;
- b) a questionnaire directed to public service employees enrolled in courses;
- c) a questionnaire directed to teachers;
- d) a questionnaire directed to departmental bilingualism advisors.

First we will sketch the background of the departmental course program and then examine the terms of reference and the organizational structure of Program D, its financial operating conditions, the program itself, the clients' opinion on it, and their judgment of its usefulness and effectiveness.

1. SPECIAL COURSES PROGRAM - BACKGROUND

In a 1972 winter works program the Public Service Commission recruited about 200 people and created a support service for language instruction in Departments. The mandate of this service was to help public service employees retain or reinforce, between training sessions, the knowledge they had acquired in their courses at the Language Bureau schools. It must be remembered that at that time there were no continuous immersion courses; the teaching program consisted of cyclical immersion sessions, usually in periods of three weeks three times a year.

The people recruited by the Commission to dispense these services were hired as monitors; some months later, a few teachers were added to the various groups of monitors.

In 1973, the program was divided into two parts: the extension services, consisting of teaching support, private tuition, courses for judges, and courses for the spouses of senior executives; and Program E, made up of a few units of teachers, with each unit under the supervision of a pedagogical advisor who gave regular courses to public service employees who were slated to learn their second language but could not immediately enroll in the overloaded Language Bureau.

In January 1974, the merging of the language training and career training programs brought about the restructuring of the program of courses in departments. This program became a division within the Language Bureau called the Special Courses Program. The program consists of seven units each with a unit head, senior teacher and teachers.

2. SPECIAL COURSES PROGRAM - TERMS OF REFERENCE

The terms of reference of the special courses program or Program D are as follows:

- a) offer to all departments who apply for them, language courses in their facilities on a basis of revolving funds;
- b) develop language training programs adapted to departmental needs;
- c) offer consulting services to departments to help them attain their bilingualism objectives.

In this way, many Public Service employees who cannot enroll in the Language Bureau because they do not have priority designation (priorities 02, 03, 04) can enroll in language courses in their own departments. Program D also offer bilingual Public Service employees improvement courses in the second language as well as in the mother tongue.

3. PROGRAM D - ORGANIZATIONAL STRUCTURE

The organizational structure of Program D is similar to that of the other programs in the Language Bureau in that it is made up of a certain number of teaching units directed by a unit head (LAT-3), with four or five senior teachers (LAT-2) and about 30 teachers (LAT-1). Refer to the organization chart on the next page.

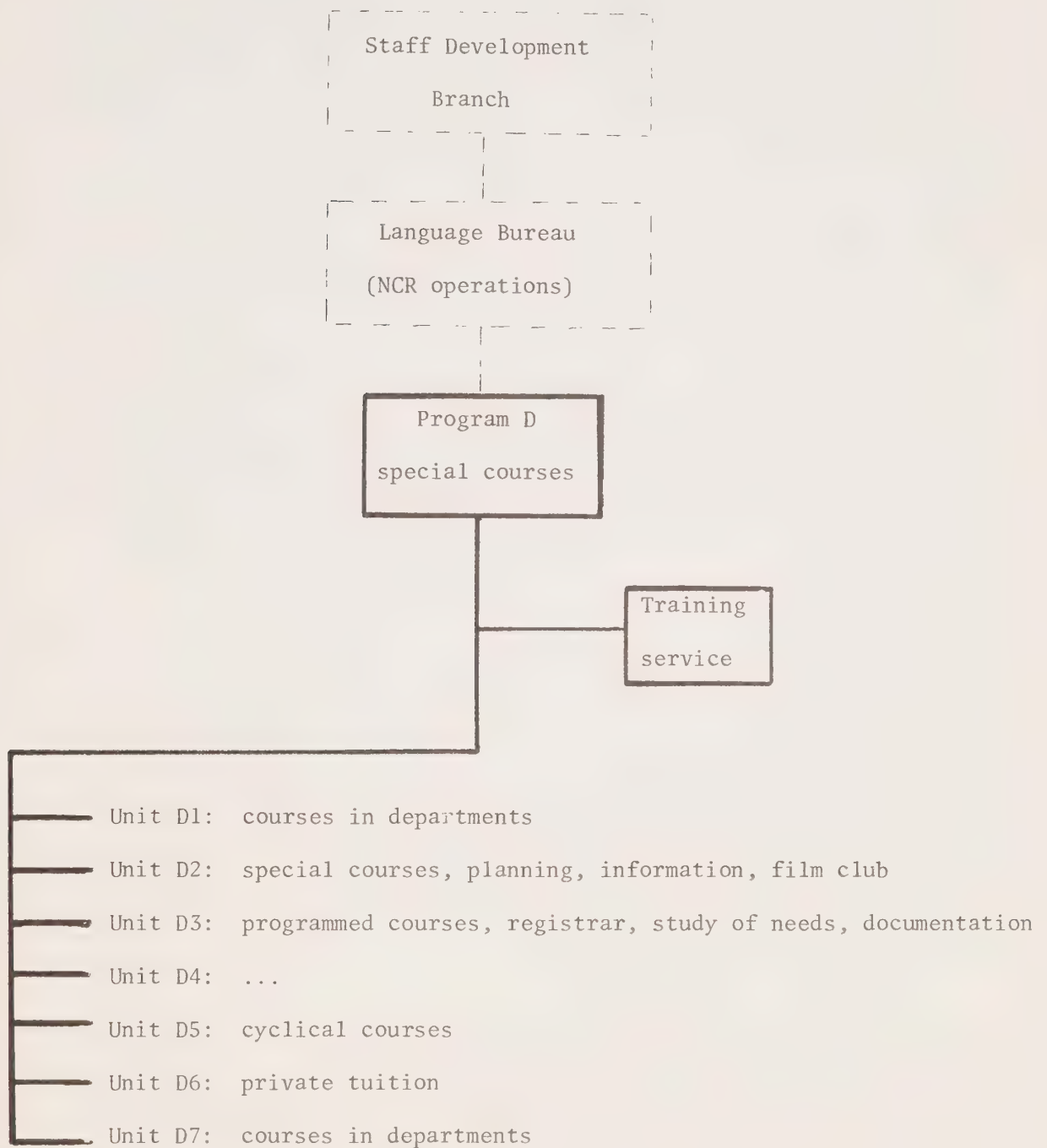
As the courses are mostly given in the departmental facilities and a unit may serve several departments at the same time, teachers and senior teachers must be scattered among the various departments and often even more from department to department.

Program D has also allotted itself two special services: the information service and the consulting service. These are advertised as follows:

The information service can supply you with any relevant information on the special courses. On request, it will supply you with folders and brochures and may visit your department to explain our program and show the audio-visual material on our courses.

The function of the consulting service is to study the language needs of all departments. On request these officers will meet with employees in your department who are to complete language training. They will interview and test them, draw up a list of their needs and submit their final recommendations to you. This service is dispensed free for departments which, following this survey, sign a contract with our Program.

ORGANIZATION CHART: PROGRAM D (Courses in departments, January 1976)



4. FINANCIAL OPERATING CONDITIONS

Since the inception of Program D, there has been considerable change in the financial operating conditions. At the outset, Program D required departments to pay only direct costs (salaries of monitors and teachers, teaching material and so forth). As a result of the restructuring of the financial management of the Staff Development Branch in July 1974, Program D is obliged to recover its costs from the departments. It must therefore negotiate and sign contracts with each of them. This decision has brought about an overall increase in language training costs and the hourly rate was fixed first at \$32.00, then at \$40.00 and then at \$42.00.

In April 1975 a most important event was to bring about great changes in the direction taken by Program D. What happened was that Treasury Board granted departments the permission to sign contracts with private enterprise with a view to providing language training for "bilingual" public service employees and for public service employees in priority groups 02, 03, and 04. From then on, Program D was in competition with private enterprise. In the next few months, 20 departments out of 40 cancelled their contracts with Program D and turned to private enterprise. The main reason for this shift, at least according to the departments' official statements, is the appreciable difference in costs between private enterprise and Program D. However, an analysis of the situation soon brings us to the realization that attendance in courses given in departments is not very good whereas the costs remain fixed. On the other hand, private enterprise is often more flexible on this point.

However, competition with private enterprise does not yet exist in all areas covered by Program D. As a matter of fact, since December 1974 a series of special courses has been offered departments in the areas of first language development, administrative writing in the first language and in the second language, and grammar. See the course list in the catalogue of special courses, in the appendix.

5. PROGRAM D - COURSES OFFERED

It must be remembered that Program D originated from an attempt by government to combat unemployment. We regard this historical fact as highly important because it shapes the general orientation of the program and the types of courses offered in the departments.

Let us consider first the program of French and English courses offered in the departments.

5.1 French program for Anglophones

5.1.1 Regular courses

Basic training courses for beginners and false beginners (faux débutants)* offered to students with priorities 02, 03 and 04 who cannot take continuous courses in teaching centres.

Course schedule: $\frac{1}{2}$ day to 1 day per week or one week per month or both.

5.1.2 Teaching support courses

Courses offered to students taking regular courses.

Course rate: 1 to 2 hours each week.

5.1.3 Cyclical courses

Basic training courses offered in three sessions of three weeks each year. In September 1975 these courses were incorporated into the departmental programs.

* These students already have a rudimentary knowledge of their second language and cannot therefore be placed in an advanced class.

5.1.4 Retention program

Courses offered to students who have succeeded in reaching the language requirements of their position and who no longer take regular courses; also offered to students in cyclical courses.

Course rate: 2 to 10 hours per week.

5.1.5 Private instruction

Courses offered to senior executives.

Course rate: when the executive is available, between 2 and 5 hours per week.

5.1.6 Special courses

Improvement courses in French offered to all students with the prerequisite knowledge for each course.

Course rate: three hours per week.

5.2 English program for Francophones

5.2.1 Retention program

Program offered in small groups, in departments, from 1 to 3 times per week.

5.2.2 Private instruction

Private courses offered to senior executives.

From 2 to 10 hours per week.

5.2.3 Special courses

Improvement courses offered in English to those who have a sufficient knowledge of the language.

5.3 Comments

As can be seen, there are three main types of courses: language courses for senior executives or Public Service employees who cannot enroll in teaching centres, retention programs to prevent language school graduates from forgetting what they have learned too soon, and improvement courses called "special courses".

The first two types of courses were set up at the request of departments. However, these are the courses that the departments find too expensive and ineffective. Special courses were set up on the initiative of Program D which, following the recommendations of a special committee, set up about a dozen improvement courses in each of the official languages.

Unfortunately, as regards special courses, the program was set up without real consultation with the departments, and was thrown together on the basis of a rough estimate of departmental needs made by program officers and Program D teachers. Behind this undertaking is a kind of marketing that seems to be intended more to expand the program than to meet needs expressed by departments. However, because of the general nature of these courses, there may be a fairly high demand for them. It is also possible and even probable that their success will depend on their ability to adjust to departmental needs.

6. PROGRAM D - STAFF

In the chart below are shown the number and distribution of Program D staff members in the various units. If administration and research staff are added to the unit heads, team heads and teachers, the number of Program D staff in September 1975 can be put at over 250.

TABLE 1

Program D Teaching Staff (September 1975)

Unit	Client departments	Unit heads (LAT-3)	Team heads (LAT-2)	Teachers
D-1	9	1	4	37
D-2	(special courses)	1	2	22
D-4	1	1	4	30
	(contract unsigned by DSS as at September 1, 1975)			
D-5	(cyclical courses)	1	5	40
	evening programmed courses		1	3
D-6	Justice	1	1	13
	private instruction		1	11
D-7	10	1	4	35
D-8	(English course)	1	1	13
Total	21	7	23	204

When teachers in Program D were surveyed, 47 out of 204, or 77 per cent, admitted they had no experience in continuous courses; almost half of them had less than two years' experience in second-language teaching and less than one year's experience at the Language Bureau or in the departments. The range of their experience is as follows:

TABLE 2

Program D teachers' experience

(N:47)

<u>Years' experience</u>	<u>in second language</u>	<u>at the Language Bureau</u>	<u>in departments</u>
1	11	19	22
2	10	9	6
3 and +	23	16	15
abstentions	3	3	4

7. PROGRAM D - CLIENTS

The number of students by department and the total student enrolment in the Program was a maximum of 2,320 for October 1974 and has remained about 2,000 since then. A sample of 227 Public Service employees enrolled in departmental courses furnished us with information on the kind of position they occupied. In the case of bilingual positions, we were able to obtain information on the position level (which is hardly representative of the client population as will be seen later) and on the percentage of expectation of the use of French as a language of work. We should mention here that 194 public service employees took regular language courses, while 33 took improvement courses; the average number of course hours per week was 4.8.

7.1 Position identification

The chart below shows the identification of positions of public service employees enrolled as students in Program D:

TABLE 3

Identification of positions of
students in Program D

<u>Positions</u>	<u>Employees</u>	
	N	%
Bilingual	142	62
Unilingual	69	30
Do not know	8	4
Abstentions	8	4
Total	227	100

7.2 Level of bilingual position

The table below illustrates the level of bilingual positions of the 142 Public Service employees enrolled as students in Program D who were intending to occupy or were occupying a bilingual position:

TABLE 4

Level of bilingual positions occupied
by students in Program D

Levels	Employees	
	N	%
01	5	4
02	49	34
03	45	32
04	22	15
do not know	21	15
Total	142	100

7.3 Need to use French language

One question in our questionnaire to students was worded as follows: "Can you do your work without having to use French?" The answer: of 227 public service employees, 162, or 71 per cent, answered that they could do so while 17 abstained.

On the same subject, a second question was worded as follows:
"In your work are you obliged to communicate in your second language
either orally or in writing?" The following brief table shows the results:

TABLE 5

Obligation to communicate in French

Frequency	Employees	
	N	%
Very often	2	1
often	30	13
rarely	130	57
never	48	21
abstentions	17	8
Total	227	100

7.4 Student preference

By means of our questionnaire directed to public servants enrolled as students in Program D we also learned that among the 194 employees enrolled in regular courses (temporary replacement for continuous courses), 104 stated that they preferred taking continuous courses in a teaching centre. This high proportion shows the students' dissatisfaction not necessarily with the courses themselves but rather with the administrative and circumstantial problems presented by the regular courses in departments. These are the same problems as those we previously referred to with regard to continuous immersion courses; they are related to the fact that these employees remain too close to their work and are always in conflict of interest situation.

This is probably why, at another point in the questionnaire, they observe that their learning is usually only fair.

7.5 Language program taken by Program D students

Of 1429 students enrolled in group courses, 261 took regular courses, 1,015 took retention courses, and 153 took special courses.

-	Regular courses:	First level:	196
		Second level:	53
		Third level:	<u>12</u>
		Total:	261
-	Retention courses:	Bilingual:	504
		Other:	<u>511</u>
		Total:	1015
-	Special courses:	Bilingual:	46
		Other:	<u>107</u>
		Total:	153

Of the population of 1,492 students, 550 already are certified as bilingual while 879 are not.

8. PROGRAM D - USEFULNESS

The departments (about 40 of them) that enrolled 1855 Anglophone students in Program D courses (1974-75) definitely identified certain needs. There is no doubt about that. However, it must be understood that three quarters (1402) of the language training courses offered in the departments cater to a population of the Public Service employees already certified as bilingual (550) or who are in a position not identified as bilingual (852). More than half the courses offered by Program D are retention courses with the main purpose of providing a substitute, for all practical purposes, for opportunities at work to speak the second language.

9. DEPARTMENTAL POINTS OF VIEW

The departmental points of view were expressed mainly through the answers to the questionnaire we sent to the Language Services in 65 government departments or agencies. The questionnaire dealt with five main items: 1) private tuition; 2) effectiveness of the program; 3) personal satisfaction with the program; 4) desired orientation for Program D; 5) departmental roles in the program. Each of these questions will be briefly reviewed; following this, some complaints put forward by many departments will be brought to light. (See appendix I on this subject)

9.1 Private tuition

Of the 29 departments who responded, 19 stated that they sent students to private teaching institutions. Their main reasons were: a great deal of flexibility in programs and schedules; better control over the quality and orientation of the teaching; some administrative reasons such as the ease of reaching agreements; and the much lower cost of these courses.

9.2 Relative effectiveness of Program D courses

On a scale of 5, ranging from "very effective" to "ineffective", the 29 departments were distributed as follows:

TABLE 6

Effectiveness of Program D courses

	<u>%</u>
Very effective	11
Fairly effective	26
Effective	26
Not very effective	34
Ineffective	3

It will be observed that only 37 per cent of the departments regarded Program D courses as either "effective" or "very effective".

9.3 Extent of general satisfaction with Program D

The extent of general satisfaction of the departments with Program D can be summarized as follows: 50 per cent of the departments were satisfied while the other 50 per cent were not.

9.4 Desired orientation for Program D

The departments answered the question "What should be the future orientation and objectives for Program D?" in three different ways. Some departments believed that the role of Program D was to round out, perfect and specialize the training received by the Public Service employees from the Language Bureau by emphasizing the necessity for the kind of specialization in the second language that took into account individual departments' needs. Some other departments thought Program D should be abolished completely and be replaced, at the Language Bureau, by a consulting service. Departments reasoned that it was their role to see to it that second-language training or improvement for Public Service employees was based on their work; finally, other departments wanted Program D to make up some serious deficiencies in administration, teaching methods, and satisfaction of the real needs of the department.

9.5 Departmental roles in Program D

While 30 per cent of the departments believed their role to be the identification of specific departmental needs, 21 per cent believed they had to co-operate in the preparation of the program, 26 per cent thought they should take part of the program under their wing, and 24 per cent believed they should take complete charge of the program.

9.6 Source of departmental dissatisfaction

Four main sources of difficulties were mentioned by the departments with regard to Program D. The first is probably the financial and administrative problems which make the courses very costly, the inflexibility of schedules, and the slowness of the organization. The second problem concerns the attendance level of the students; because they remained attached to the departments, this was fairly low. The third is the instability of the teaching staff, whose absence, high turnover, and sometimes its lack of interest are deplored by the departments. The fourth is the absence of evaluation and feedback for most courses.

We must conclude that the opinion of the departments we consulted on Program D is divided. There are problems of communication and satisfaction, and there is frequent recourse to private enterprise; there are also serious complaints about most aspects of teaching.

On the basis of the various comments made by the departments, we must consider the essential problem of all language training to be the following: do these courses serve some useful purpose in the departments? Indeed, there is a kind of uneasiness that can be expressed as follows: at first sight, it can be said that there are apparent needs in the departments but these appear artificial, not to say imaginary, in the light of the overall results of the use of the second language at work. In order to meet the 1978 deadlines, the departments believe they must organize regular language courses; to remedy the lack of opportunity to use the second language at work, we see no other means than the offering of retention courses.

PROGRAM D - GENERAL CONCLUSIONS

An examination of the distribution of courses in departments reveals to us that the great majority of courses are for learning basic skills in, and retention of the knowledge of, the second language. However, these two kinds of courses are really supplementary ones, either taking the place of the Language Bureau that cannot take all students whose positions are designated for a date in the near future, or serving as a substitute for the natural support, provided by the work environment, that ought to allow people in bilingual positions to retain their knowledge.

In fact, the problems raised with regard to departmental courses are not fundamentally inherent to Program D but are of a far more general nature and are related to the official languages program which identifies too many bilingual positions, has bilingualism deadlines, which are too short, has too low bilingualism levels and does not regard the needs of the work setting as an essential condition for the success of the language policy. From the point of view of the departmental course program, the following conclusion can be drawn: either the continuous immersion courses are necessary and knowledge of the second language serves some purpose and is retained in the work environment, or else the courses have little reason to exist and the second language knowledge has even less reason to be retained.

The manner in which the special courses were selected and prepared does not inspire us with much confidence for their long-range success. If the departments are looking to these special courses as a remedy for the absence of an overall plan for the development of bilingualism, the very success of such courses could reflect the failure of the bilingualism plan.

The usefulness of Program D should therefore be judged with reference to its role in the official languages program. Very serious thought should be given to eliminating the program altogether if are

undertaken adjustments in the administrative and language goals of the program and particularly if we remember that in that case many departments would be prepared to invest more, by developing specialized programs themselves according to their employees' needs.

Appendices

APPENDIX I

Survey of departments and comments on Program D

Here are the questions the departments had to answer and the results obtained.

Questionnaires sent out: 65

Number of responses: 29

1. *Does your department send students to private teaching institutions that give second language courses?*

Response: 19 yes out of 29

Reasons:

(1) To facilitate and improve learning through

- "closer student-teacher contact; students with learning difficulties receive individual attention";
- "greater stress on studies in weak areas and on aspects that permit the language requirements at work to be more closely met";
- "great flexibility in training time";
- "great flexibility in teaching methods".

(2) For easier success in passing the IKE test

- "IKE test passed by some employees in our department after taking these courses; this encouraged five or six more to attend the courses".

(3) For better control over teaching quality

- "Better control over teaching quality since our contract stipulates the right to observe in the classrooms and to make recommendations to the teachers".

(4) To meet the language requirements of the positions

- "Some rare exceptions needed private tuition to enable them to attain the language skills required for their position";
- "Private tuition is usually given to Public Service employees who have already reached the language standard required for their position but whose knowledge of the second language is none the less inadequate".

(5) For administrative reasons

- "Agreements with private institutions can be made more easily and more quickly; the same is true of the administration of achievement and aptitude tests".
- "The cost is much lower: from \$20 to \$26 an hour in private institutions as contrasted with \$42 at the Language Bureau".
- "The department subsidizes the tuition fees... of some applicants who cannot attend continuous courses or who work in locations not served by the Language Bureau".
- "The flexible timetable is particularly suited to senior executives and scientists who, for particular reasons, cannot remain away from work for long periods".

2. According to you, how effective are the courses offered by the Language Bureau given in your department (Program D - courses in departments)?

Response: These are combined in a synoptic table.

TABLE 1

Effectiveness of Program D courses (Language Bureau)*

	(1)	(2)	(3)	TOTAL **	
				N	%
1 Very effective	3	0	1	4	11
2 Fairly effective	2	3	5	10	26
3 Effective	3	6	1	10	26
4 Not very effective	3	5	5	10	26
5 Ineffective	0	0	1	1	3
not applicable	16	12	13		
Total	27	26	26	3%	92

(1) Private tuition

(2) Regular courses

(3) Special courses

** Some departments selected more than one category.

		Number of departments
*	Evaluation method: questionnaire directed to students:	2
	general comments :	14
	student attendance :	4
	LKE scores :	1

Comments

(1) Overall

- "Since Program D has only just begun it is difficult to evaluate its effectiveness. Nevertheless, it would be preferable if employees in our department could be trained in our own facilities".
- "Special courses have been offered in our facilities only since September. There is much interest in them--a good sign".
- "We are starting a special courses program for 70 Anglophone employees declared bilingual by the Language Bureau in November 1975".
- "The teaching methods (VIF - LFI - DC and so on) are inadequate. What is required is a systematic integration of the vocabulary used in the various areas of the department".
- "I believe we will have to implement an in-house training plan".
- "The lack of supervision and interest on the part of many teachers. The interpretation of the collective agreement (EDS - LAT) is such that teachers have to teach for only four hours and then they clear out. This means that there is very little personal contact with students or other teachers and even less with his superiors and with management".
- "Employees' satisfaction or dissatisfaction, easily assessed by the extent or absence of participation".

- "Too high a turnover in teachers and senior teachers. This lack of continuity hindered learning. We had to deal with many teachers and senior teachers in whom professional conscience was totally wanting; they did not prepare for courses, did not observe class hours, did not note absences and so on. Since we had no authority to supervise or control, we could not refute the complaints we heard and do something to improve the program. These comments bring forth another one. The teachers had no concept of the administration viewpoint in the department and we were therefore constantly at odds. Finally, the expenses incurred in no way corresponded to the services delivered or the results desired".

(2) On Private Tuition Only

- "These courses help shorten the continuous course period and assist knowledge retention".
- "Very positive, favourable response from the students".
- "No way to verify the effectiveness of private tuition".
- "In-house private tuition courses are continuous non-immersion courses for senior executives, who are often overwhelmed with work and have difficulty concentrating on the course. There is also an attendance problem as these executives cannot always free themselves from their duties and are often called away during training sessions".

(3) On Regular Courses Only

- "Weaknesses in the program: there is not enough emphasis put on oral comprehension and expression. The proof can be seen in the LKE scores".

- There is no continuity between the teaching program and the retention program. The teacher ought to inform the monitor of the difficulties each student is having.

The project leader has at present no jurisdiction in the teaching field.

Present method too rigid - not adjusted to student's individual needs.

Students show their need for a work-related course that would enable them to actually use their second language at work".

- "The progression of the various groups in the regular courses is satisfactory and there is good supervision".
- "The students were increasingly losing interest because the monitoring sessions were unstructured and the teachers seemed uninterested".
- "We cancelled our contract with the Language Bureau. Our department undertook to meet its language requirements on its own".

(4) On the Special Courses Only

- "Many of the students were often absent or dropped out. As a matter of fact, very few of them continued their course for more than two or three months. Moreover, during the two or three years that the courses were offered at the Department, there was only a strict minimum of pedagogical supervision from the PSC and no quality control of the courses. These are some of the factors that lead us

to believe that it would be more beneficial to have these same courses offered by language teachers and specialists now working within the Department".

3. *What do you think of the pedagogical systems currently available: private tuition, cyclical courses, continuous non-immersion courses, continuous immersion courses and special courses...?*

Response: The Departmental points of view are combined in a synoptic table.

TABLE 2

Extent of General Satisfaction
of Departments with
Program D (Language Bureau)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	TOTAL*	%
Satisfied	13	9	6	11	8	47	51
Uncertain	1	3	1	3	4	12	13
Dissatisfied	5	10	8	6	4	33	36
Total	19	22	15	20	16	92	100

* Some Departments selected more than one category.

- (1) Private tuition
- (2) Cyclical courses
- (3) Continuous non-immersion courses
- (4) Continuous immersion courses
- (5) Special courses

Comments

"A retention program with progressive improvement would be the ideal in some cases".

"The Department is in the process of getting under way a part-time in-house language training program (one week a month). This program is similar to the one already set up in another Department and its purpose is to shorten or eliminate if possible the time spent in continuous courses for the group of employees with a designation date set for 1977 or 1978. Some senior executives at the SX level are also included in this program, which will in this way also replace private tuition".

"The Lozanov method seems an effective way to meet the pedagogical needs of many students with some learning difficulties".

"Concerning the programmed courses: since these courses are offered after regular work hours, we are sure that the employees who enrol in them are highly motivated and this is a great advantage. It is unfortunate that these courses are offered only to Anglophones".

"The various kinds of courses offered by the Language Bureau have all the good points and deficiencies of the learning situation. However, it must be observed that they are all effective and productive".

"The system is fairly flexible. However, it seems that the students are not given proper guidance and the Department is not aware of what is going on".

"The PSC launches too many training programs without making sure that the existing ones are solidly based. Circumstances force them to act in this way, but...".

"For all courses, difficulties are pronounced outside the National Capital Region. Continuous courses are offered only in large centres. This gives rise to travel expenses and causes some candidates to refuse training because of family considerations. To date, special courses apply to Ottawa only, practically speaking. There is a long wait to enrol applicants on courses. The decentralization of the Registrar's function in each regional language centre would probably shorten the delay".

4. *What should be the future orientation and goals of Program D (courses given by the Language Bureau in the Departments)?*

Response: Whenever possible, the Departments' responses were combined.

- (1) Round out, perfect and specialize the training received by Public Service employees at the Language Bureau

- "Program D ought to provide structured language retention teaching program and do so at a reasonable price. The program should complement the continuous courses".
- "Program D could take up where the Language Bureau leaves off, by helping employees brush up on their second language".
- "Program D could enable some students to direct themselves towards more substantial programs that could meet each student's needs".
- "To offer a knowledge improvement programmes in order to follow closely the student's progress and meet his difficulties".
- "Set up a program that would make the student capable of functioning in his/her second language. No more coffee break French".

The Department stress the necessity for the kind of specialization in the second language which takes their individual needs into account.

- "Improvement in specific areas according to Departmental needs".
- "Improve the knowledge acquired at the Language Schools and put it to practical use in the work environment".
- "An orientation that meets the Department's individual needs better.

A study of specific departmental needs ought to be undertaken".

- "Make the employee functionally bilingual; that is, orient the courses toward the teaching of terms used in the Department".
- "Instead of offering courses designed to meet the needs of the employees as a whole, the Service (would do better to structure its courses) in such a way as to meet individual needs of the employees in each Department".
- "Tailor training to the specific needs of the Departments and the individuals. This could take the shape of a course in technical vocabulary, just as well as shortened courses".
- "Improvement courses adapted to each Department".
- "Better Knowledge of departmental needs".
- "Improvement of speaking and writing skills for Anglophones declared bilingual.

Improvement and development of written English for Francophones who work most often in English".

- "Increase the possibility of functioning in the second language with the assistance of a specialized vocabulary".
- "In our opinion, the program ought to be oriented toward improvement courses in the second language, through consultations with the Departments, so as better to meet the need for technical and specialized vocabulary in the various occupational categories and individual groups. Examples are specialized courses for secretaries, laboratory technicians, health professionals, financial services, staffing services, doctors and nurses, to name only a few. The courses now offered are fairly good at improving the second language of employees in general administrative positions, but do not deal much with highly specialized areas. Action should be taken, in consultation with the terminology services, to answer the justifiable complaints that the language courses make the employees bilingual not for their own needs, but rather for restaurant and grocery store and sales wicket situations.

These specialized courses could be carried on in a second phase of continuous courses, remain the responsibility of Program D, or be granted to the departments, which would make sure that these courses directly met the individual needs of their employees and of the occupational categories".

It is interesting to note that one Department sees Program D courses as basic rather than improvement courses.

- "Gives a basis to employees in positions not yet designated as bilingual".

(2) To be Abolished in Favour of the Departments

- "Teaching should be the responsibility of the departments".
- "The program is well set up. The courses are appropriate insofar as possible. Since each department has a different working vocabulary, it is impossible to interest all Public Service employees. To this end, departments ought to have their own training instructors".
- "In our opinion, at least as far as our department is concerned, the courses offered before passing the LKE should be offered only at the PSC school. Conversely, special courses which must meet specialized needs of departmental employees ought to be offered within the department itself".
- "Program D should be abolished. The department should be entrusted with the responsibility for the courses. I believe that the Departments can meet their needs through an in-house system. In this case, the role of the Language Bureau will consist in advising the Department or offering expertise in language training".
- "They (the courses) ought to be abolished and the role of the Language Bureau directed toward consultation, expertise and documentation. The Departments are in a position to establish their needs, launch adequate programs, evaluate the achievements and take corrective measures that would make constant improvement possible. The department's training and development officers are clearly sensitive to feedback and know how to readjust their sights. That is the difference that enables the department to operate in a more concrete, more humane fashion than the Language Bureau".

- "It goes without saying that up to a certain point we understand the problems of the Language Bureau, but there is real dissatisfaction in the employees' ranks, particularly with regard to the continuous courses".
- "The high average of Language School graduates who lapse into unilingualism indicates that there is something wrong. The student should be taught the second language, but in addition various methods of retention and self-improvement of the second language should be inculcated. To this end the Language Bureau, in co-operation with the departments, ought to emphasize giving more information to students and graduates in order to motivate them to derive the maximum benefit from the knowledge they have acquired".

(3) Other Orientations

- "Revision of current methods. Designing of new methods and approaches. Training of teachers hired in and by the departments.

Supervision of the teachers if the department feels the need".

- "Maintain the great flexibility they have been able to show up to now at the pedagogical level. Continue to increase courses both in number and in kind in order to meet as many needs as possible".
- "Put more emphasis on student motivation, so that they will improve their knowledge as much as possible outside the classroom. Work on existing programs to increase their

effectiveness. Offer their courses in bilingual regions outside the NCR, so that as many people as possible can take advantage of them".

- "Develop student motivation".
- "There should be a closer connection with the continuous immersion courses so that Public Service employees can benefit from the social and cultural activities offered by the Language Bureau".
- "Shorten the delay between the application (PSC 1137) and the beginning of courses. There is now a lag of 1 or 2 months".
- "Structure the monitoring sessions so that the teacher has prepared lessons that are oriented to the employee's work environment".
- "Finally, to help the employee select the most suitable course, the contents of each course must be defined more strictly. At present, the employee has the impression that all courses are almost identical".
- "If the existing courses in oral communication for new graduates from the Language Bureau schools must be kept, courses emphasizing writing skills must be made available to employees who show a need".
- "Improved co-operation with departments. Get down from the ivory tower!"

- "The PSC ought to promote these courses while purchasing required services from recognized institutions so as to attract people who are truly interested. If the Departments, or better yet services and branches, do not include costs in their operating expenses, there will be a resulting avalanche of applications for training due to the formation of units working in French, and, judging by what basic and intermediate courses have yielded to date, general bankruptcy is greatly to be feared. The program will have cost not just some hundreds of dollars, but millions. Furthermore, we recommend that similar courses be negotiated for Francophones who wish to learn English".

5. *With reference to your Department's present involvement with the language training programmes, and on the basis of the suggestions you have made in your answers to the preceding questions, what role should your Department play in the dispensing of special courses in the future?*

Response:

TABLE 3

Range and distribution of opinions
on Departments' roles in relation
to the courses in the Departments

(N:29)

<u>Opinions</u>	<u>Number of Departments*</u>
(1) Identify the Department's specific needs	10 (29%)
(2) Co-operate in the preparation of the program	7 (21%)
(3) Take responsibility for part of the program	9 (26%)
(4) Take responsibility for the entire program	8 (24%)

* Some Departments selected two categories

Comments

- (a) "The Department should be able to determine its own needs concerning special courses and be able to chose the teaching establishment that best meets its needs".
- (b) "The department should be consulted on its own needs concerning special courses in order to set up appropriate courses. These could be offered by the department's training division".
- (c) "1. Identification of the Department's specific needs and those of departmental employees (groups or individuals or both).

2. More co-operation with responsible officers of the PSC for:
 identification of a needs
 search for a solution
 implementation of the program".
- (d) "Its role should be to detect specific needs in the department, and to work with the PSC in introducing programs to meet these needs".
- (e) "The Department should in some way initiate the development of special courses. Program D should then be available to offer expert advice in this area".
- (f) "Identify training needs. Participate in setting up courses adapted to our needs".
- (g) "Concerning our objectives, we are in a position to identify our needs and to meet them by our own means".

(h) "This role, while remaining about the same, would consist in:

- recruiting interested employees;
- defining departmental needs and informing the PSC of them;
and
- planning, with the PSC, new special courses".

(i) "It is the responsibility of the departments to take charge of all language training programs so they will not reach a dead end.

The employees return to work with basic knowledge acquired at a high price. If the departments have no program that can transform this basic knowledge into functional bilingualism, millions will have been spent in vain".

(j) "We cannot encourage special courses at the present rate. Our Department wants to encourage special courses, but if we must foot the bill, the Department ought to be delegated the authority, with the approval of the Treasury Board, to sign contracts with some institution, not necessarily Program D, with a view to offering Public Service employees the course that best meets our needs (for example, for a department that works in the scientific field) at a reasonable price".

(k) "The department should be responsible for training its employees".

(l) - "greater departmental participation, that is, the possibility of visiting the classrooms;

- the department should be able to receive a detailed report of each student's aptitudes, progress, motivation and weaknesses, from the Language Bureau, in order to be able to take action when necessary for the good of the student, the group and the department in general;
- the possibility of discussing the teacher's attitude and the way they apply themselves to their work".

(m) "We see the department's role as the following:

- identification of needs in the Department as regards language training and improvement;
- the department informs the Language Bureau of its needs; the latter suggests appropriate learning methods or prepares the improvement courses required to meet needs;
- the department hires teachers;
- the Language Bureau gives them the required training and supervises them if the department cannot do so itself;
- in short, the Language Bureau would act more as a consultant".

- (n) - Maintain our present programs and increase their capacity;
- take over responsibility for the co-ordination of cyclical courses; and
 - have sole responsibility for the identification of language training and improvement needs and for implementation methods".

- (o) "If, in future, a need arises for special courses, our Department will provide full service in order to answer Public Service employees' immediate needs".
- (p) "As was the case for the current school year, our Department's role in the matter of special courses was to be to plan, organize and select courses according to need, and completely administer the program, leaving to Program D only those pedagogical responsibilities related to the dispensing of the courses.

The Department finds out the employee's needs from its clients by presenting course possibilities. It enters into arrangements and negotiates projects with Program D which in turn takes care of the immediate training of the teaching body, organizes accommodation in the case of contractual agreements, and plans a schedule in consultation with the responsible unit head, obtains detailed entrance requirements for each course, screens the applicants, taking into account priorities to be met as a department, presents the list of applicants to Program D, which in turn draws up with the assistance of tests or interviews, a definitive student list, and provides teaching at the times by the department, based on the planned schedule. It remains the responsibility of the department to evaluate the benefit of the courses offered and recommend necessary changes in Program D".

- (q) "Our role: if our Department wants to comply with and promote the objectives of the second part of the Parliamentary Resolution, it must use all means at its disposal to encourage the Public Service employees to retain and improve their knowledge. To this end the Department will have to advertize the PSC better. It will be necessary (and this is a more delicate problem) to keep convincing Public Service employees of the urgent necessity of this program".

(r) "The Language Bureau should be decentralized at the department level so it can better meet specific departmental language training needs. Responsibility should be shared as follows:

- The department:
 1. selects students
 2. provides accommodations.
- The Language Bureau:

provides teaching services".

(s) "The role of the officer providing liaison between employees and the Public Service Commission".

(t) "Make more retention and improvement devices available to the student.

Co-ordinate information to employees for new courses. In addition, disseminate information on a continuing basis by means of a monthly newsletter or other means.

Organize meetings between Program D officers and employees interested in taking the courses, to make sure that the employees are given proper guidance.

Have adequate accommodation, so that courses can be given in Government buildings.

Disseminate information in our regional centres with a view to offering the same programs outside the NCR".

- (u) "Continued efforts must be made to offer in-house courses which meet the needs of the Department. This implies a thorough examination of our objectives and priorities vis-à-vis bilingualism and its application throughout the Department".

6. *What procedure does your Department use to evaluate courses given in private institutions?*

Response: The departments' combined responses are summarized in a table

TABLE 4

Procedures followed by departments
to evaluate courses given by
private institutions

(N:29)

<u>Procedures</u>	<u>Number of Departments*</u>
(1) Interview with students or questionnaires	9
(2) LKE pass rate	9
(3) Regular reports from the institution	5
(4) Comments by teachers in the institution	4
(5) Comparison with other programs	2
(6) Impact after students' return to department	1
None	3

* Some departments use more than one procedure.

Appendix II

Excerpts from the Special Courses Catalogue, Program D

Calendar of Special Courses 1976

Language Bureau
Staff Development Branch
Public Service Commission

Administrative Information

1) General Orientation

The Special Courses Program aims at improving Public Servants' competence in their second official language, whether French or English. With a view to meeting specific departmental needs, the Special Courses Program offers a wide range of specialized language improvement courses, the design of which includes a linguistic corpus based on the Public Service context in general as well as specialized, on-the-job needs.

By means of simulations, discussion groups, role playing and workshops the courses we offer recreate the every day, Public Service work environment.

Our courses range from a general review of the basic second language speaking or writing skills (e.g. P.F.L.M., P.F.L.S., grammaire française) to an in-depth study of specific work requirements (Rédaction administrative, a Basic course in Administrative Writing, rédaction de rapports, a basic course in Report Writing).

In response to general demand we also offer, as a finishing touch, our special French Canadian language and culture course (langue et civilisation canadienne-française).

For details of course content please study the course description for each course offered.

2) Interview

Since each course has a specific objective, a certain pre-selection of candidates is deemed necessary. The pre-course interview, therefore, is essential in enabling us to determine whether the selected course would best meet the individual candidate's needs and abilities, or whether another course might be more suitable.

Tests are given at the beginning and end of each course.

3) Registration procedures

Any student who wishes to register for a special course should:

- a) complete the registration form (PCS-002)
- b) obtain the necessary authorization.
- c) make out a cheque covering the price of the course (I.S.A.)
- d) send the form & cheque payable to The Receiver General of Canada to:

Head of Registration
Special Courses Program
Killeany Building,
460 O'Connor Street
Ottawa, Ontario.

N.B. Beginning April 1, 76, registration must be done through our Central Registrar's Office, where all applications will be processed, course loading done and timetables set up.

Classroom will be provided by Staff Development Branch. However, any department which has enough candidates to form a group and which wishes to have the course given on its own premises, will be given a credit note to cover the rental costs.

4) Dates of courses

- 1st session:
January 5th to March 26th 1976.
- 2nd session:
April 5th to June 25th 1976.
- 3rd session:
September 6th to December 17th 1976.

5) Time-tables

Depending on the length of the course, time tables may vary between three and eight hours a week. "Révision Générale" (CS-009) differs somewhat: — it is offered in a one week (30 hours intensive session). Please note that for this course we will accept registration at all times.

6) Special services

Our program also offers information and consultation services.

Our Information Service personnel will supply you with any pertinent information concerning special courses. Upon request, they will send you booklets and pamphlets, or visit your Department to answer your questions and show you an audio-visual presentation which explains our courses.

Our Consultation Service personnel can offer Departmental language training needs studies. Upon request, these officers will meet with the public servants of your Department who wish to perfect their language training. They will interview and test them, make a list of their needs, and then meet with you to give you their final recommendations. This service is offered free of charge to Departments who, following a study of their needs, sign a contract with our Program.

7) Certificates

Tests will be given to each participant at the beginning and end of each course. Students who attain at least 85% on the final test and who have an 85% attendance record will earn a certificate.

8) Cost

Course costs are calculated on an individual participant/course length basis. A special group/course length rate may be offered to Departments which have a sufficient number of candidates to form a homogeneous group. Course costs are subject to change.

9) Reimbursements

If a candidate is not admitted to a course after taking the pre-course interview, s/he may be offered another course more suited to his/her needs. If this is not possible, the student's tuition fees will be fully reimbursed. However, there will be no reimbursements of fees for any student who withdraws during a course.

10) Attendance

Regular attendance of each participant is essential from a pedagogical as well as a financially viable view point. Departments will be notified if any of their participants miss more than two sessions.

SPECIAL COURSES

- 1) **Speaking skills improvement**
 - a) Communication orale
 - b) Communication téléphonique
 - c) Français en situations
 - d) Situational English

 - 2) **Writing skills improvement**
 - a) Rédaction de rapport
 - b) Rédaction administrative
 - c) Grammaire française
 - d) Basic course in administrative writing
 - e) Report Writing

 - 3) **Improvement of both speaking and writing skills**
 - a) Révision générale
 - b) PFLM (75% writing; 25% speaking)
 - c) PFLS (50% writing; 50% speaking)
 - d) Structural English; a grammar review
 - e) English Courses for CRs and STs

 - 4) **Language and culture**
 - a) Langue et Civilisation Canadienne- Française.
-

FRENCH SECTION

CS-001 Perfectionnement du français langue maternelle (PFLM)

Purpose	To create a greater awareness of the problems of language; to introduce the use of suitable means for developing knowledge of the mother tongue and particularly to improve the use of oral and written French at work; allow employees to better meet the requirements of their position.
Content	A general review of grammar concepts, the learning and use of a technical vocabulary and French in the office.
Participants	French-speaking employees who have used the English language at work and who wish to refresh their knowledge of the French language.
Duration	90 hours. (8 hours/week)
Enrolment	A maximum of 12 students, a minimum of eight per group.
Cost	\$475.00 per participant.

CS-002 Perfectionnement du français langue seconde (PFLS)

Purpose	To improve English-speaking Canadians' grammatical knowledge and increase their everyday vocabulary.
Content	Correction of pronunciation and practical review of syntax in order to improve the participants' oral and written knowledge of the language.
Participants	English speaking employees whose knowledge of spoken French corresponds to norms 01 or 02 or employees who possess the equivalent linguistic aptitudes (to be determined by a test).
Duration	90 hours. (8 hours/week)
Enrolment	A maximum of 10 students per group.
Cost	\$475.00 per participant.

CS-003 Grammaire française

Purpose	To teach French grammar so that students are able to express themselves correctly and clearly, both orally and in writing.
Content	A study of the grammatical characteristics of the French language, based on structural exercises, the study of different means of expressing an idea and the relationships that constructions have with one another.
Participants	English speaking (norm 01 or 02) or French-speaking persons - in separate groups.
Duration	60 hours. (6 hours/week)
Enrolment	A maximum of 8 students per group.
Cost	\$380.00 per participant.

CS-004 Initiation à la rédaction administrative

Purpose	To give participants an understanding of the writing of French administrative documents.
Content	The course will concentrate on the administrative phraseology in use in the Public Service and the characteristics peculiar to each Department.
Participants	English-speaking persons who have passed the Language Knowledge Examination and who possess a good knowledge of written French (norms 01-02).
Duration	60 hours. (6 hours/week)
Enrolment	A maximum of 12 students per group.
Cost	\$380.00 per participant.

CS-005 Rédaction de rapports

Purpose	To enable students to become familiar with the various techniques of report writing.
Content	<ul style="list-style-type: none">• contents of a report• types of reports• plan• style• common expressions
Participants	French-speaking and English-speaking employees who have a good knowledge of the French language. (norms 01-02)
Duration	40 hours. (4 hours/week)
Enrolment	A maximum of 10 students per group.
Cost	\$250.00 per participant.

CS-006 Communication téléphonique

Purpose	To teach students to answer the telephone properly in French and to refer the caller to the appropriate person.
Content	<ul style="list-style-type: none">• common expressions• oral comprehension• identification• technical vocabulary
Participants	Secretaries, clerks and telephone operators with no prior knowledge of French
Duration	60 hours. (6 hours/week)
Enrolment	A maximum of 8 students per group.
Cost	\$380.00 per participant.

CS-007 Communication orale

Purpose	To help students make the transition between formal language courses and their work and to review (especially orally) the structures and patterns already learned, by means of exchanges having a direct relationship to the work situation. This course is an experiment in auto-determination and self-teaching.
Content	Simulated work situations, round-table discussions, presentations which encourage discussion, films, visits and conferences.
Participants	Applicants should have successfully completed Level 2 (LKE norms 01-02).
Duration	60 hours. (6 hours/week)
Enrolment	A maximum of 8 students per group.
Cost	\$380.00 per participant.

CS-008 Français en situations

Purpose	To enable students to discover their specific language needs insofar as communication is concerned, to practice the language, to teach them patterns and vocabulary which correspond to specific situations, to develop the ability to communicate in real-life situations, and to make possible an exchange of ideas on topics of general interest.
Content	The course is structured according to certain general themes, and its specific content is determined with participants at a preliminary meeting. The content is oriented toward specific situations (in restaurants, travelling, in stores, etc.) or toward topics of general interest, (the environment, the economy, etc.).
Participants	Applicants must have successfully completed Level 1 (LKE norms 03-04).
Duration	40 hours. (4 hours/week)
Enrolment	A maximum of 8 students per group.
Cost	\$250.00 per participant.

CS-009 Revision générale

Purpose	To allow participants to review the most important structures of the French language in order to prepare for the Language Knowledge Examination.
Participants	English-speaking employees who are about to write the Language Knowledge Examination and who have successfully completed the first level (elementary program).
Content	Comprises two levels: — Elementary (norms 03-04) — Advanced (norms 01-02).
Duration	30 hours (30 hours 1 week).
Enrolment	A maximum of 5 students per group.
Modality	Registrations accepted at all times.
Cost	\$210.00 per participant.

CS010 Langue et civilisation canadienne-française

Purpose	To create a greater awareness of the contemporary situation of French Canadian culture and language.
Content	The evolution of contemporary French-Canadian society as seen in literature, the arts and film. Workshops, discussion groups, textual analysis and practical work.
Participants	French-speaking persons, or English-speaking persons who have passed the L.K.E., (norms 01-02) and who wish to learn more about French-Canadian culture.
Duration	60 hours. (6 hours/week)
Enrolment	A maximum of 10 students per group.
Cost	\$380.00 per participant.

ENGLISH SECTION

CS-011 Basic course in Administrative Writing

Purpose	To develop participants' abilities to communicate effectively in the basic forms of administrative writing.
Content	<p>This course examines in detail the most common forms of administrative writing. Memoranda and letters are given special attention, but other forms, such as minutes of meetings, employee evaluations, applications for employment, and reports are also studied.</p> <p>In each class session participants:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Analyse and evaluate actual samples of administrative writing.2. Do exercises dealing with problems particular to its various forms.3. Complete short writing assignments.
Participants	Public Servants whose mother tongue is not English and who have passed the L.K.E. or have a comparable level of English-language competence.
Duration	One session of 12 weeks, eight hours per week: 96 hours.
Enrolment	A maximum of 15 participants per group.
Cost	\$485.00 per participant.

CS-012 A basic course in Report Writing

Purpose	<p>To acquaint the participants with some of the various aspects and techniques of report writing.</p> <p>To improve the quality of the participants' writing.</p>
Content	<p>The course will treat the following aspects of report writing:</p> <ul style="list-style-type: none">— preliminary preparation and organization— types of reports and plans— parts of a report— style <p>Practical writing assignments and criticism will be given with considerable emphasis on language skills and effective expression.</p>
Participants	<p>Public Servants whose mother tongue is not English and who are required to write reports <i>in English</i> on the job.</p> <p>The participants should be bilingual: either having passed the L.K.E. at 01 level, or having a comparable level of competence.</p>
Enrolment	A maximum of 12 participants per group.
Duration	<p>Ten weeks (2 x 3 hour sessions per week) for 60 hours total.</p> <p>These 60 hours will include individual consultation time with the instructor.</p>
Cost	\$380.00 per participant.

CS-013 Structural English, a Grammar Review

Purpose	To help participants develop a mastery of the grammatical structures necessary for correct expression in oral and written English, and to prepare students for later courses in report and/or administrative writing.
Content	A thorough review of verb tenses, including passive constructions, reported speech, and conditionals, French and English structural similarities and differences, false cognates and idioms.
Participants	Public servants whose mother tongue is not English and who have passed the LKE or have a comparable competence in English.
Duration	Two two-hour sessions a week for ten weeks: 40 hours.
Enrolment	A maximum of ten participants per group.
Cost	\$275.00 per participant.

CS-014 English courses for CR's and ST's

Purpose	To help clerks and secretaries improve their oral communication skills in English.
Content	<ol style="list-style-type: none">1. A review of basic grammatical structures, with emphasis on common mistakes such as verb tenses, reported speech, prepositions, and false cognates.2. Practice in stress, rhythm, pronunciation and intonation, concentrating on words, phrases, and sentences often used in office situations.3. Practice in taking dictation and transcribing letters.4. Practice in giving and getting information, in person, or on the telephone.
Participants	Clerks and secretaries, not of 01 priority, whose mother tongue is not English and who wish to improve their proficiency in the above skills.
Duration	Eleven weeks (2 x 2 hour sessions per week): 44 hours.
Enrolment	A maximum of 10 participants per group.
Cost	\$275.00 per participant.

CS-015 Situational English

Purpose	To develop participants' ability to use English in formal and informal situations related to their work environment.
Content	<ul style="list-style-type: none">— giving information— getting information— interviewing— vocabulary enrichment— using common English idiomatic expressions correctly— improving speaking and listening skills— eliminating common errors— pronunciation, stress, and intonation improvement.
Participants	Public Servants whose mother tongue is not English and who have passed the LKE or have a comparable competence in English.
Duration	Eleven weeks (2 x 2 hour sessions per week): 44 hours.
Enrolment	A maximum of ten participants per group.
Cost	\$275.00 per participant.

CS-015 Situation English

Objectif	Contenu	Participants	Durée	Limite	Coût
Aider les participants à améliorer leur expression en anglais dans des situations de tous les jours que ce soit dans des communications dites officielles ou officieuses.	Comment; — fournir des renseignements — recevoir des renseignements — donner des entrevues — utiliser des expressions idiomatiques correctes — améliorer les capacités de comprendre et de s'exprimer — éliminer les erreurs les plus fréquentes — améliorer la prononciation, le rythme et l'intonation.	Les fonctionnaires dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui ont réussi l'ECL ou qui ont atteint un niveau équivalent de connaissance de l'anglais.	2 sessions de 2 heures par semaine pendant 11 semaines: 44 heures.	Pas plus de 10 participants par groupe.	\$275.00 par participant.

CS-013 Structural English — Grammar Review					
Objectifs	Contenu	Participants	Durée	Limite	Coût
Aider les participants à développer une maîtrise des structures grammaticales nécessaires à l'expression orale et écrite de l'anglais; Préparer les participants pour les cours subséquents en correspondance administrative et/ou en rédaction de rapports.	Une très bonne révision des temps des verbes incluant la forme passive, le discours indirect, le conditionnel, les ressemblances et les différences dans la construction des phrases françaises et anglaises, les "faux amis" et les expressions idiomatiques anglaises. Les fonctionnaires dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui ont réussi l'ECL ou qui ont atteint un niveau équivalent de connaissance de l'anglais.	2 sessions de 2 heures par semaine pendant 11 semaines, pour un total de 44 heures.	Pas plus de 10 participants par groupe.	\$275.00 par participant.	
CS-014 English courses for CR's and ST's					
Objectif	Contenu	Participants	Durée	Limite	Coût
Aider le personnel de soutien à améliorer leur communication orale en anglais.	1. Une révision des structures grammaticales de base qui mettra l'accent sur les fautes courantes telles que le temps des verbes, le discours indirect, les prépositions et les "faux amis." 2. Des exercices sur le rythme, la prononciation et l'intonation de certains mots et de certaines phrases les plus couramment utilisés au travail. 3. Des exercices de dictée et de transcription de lettres. 4. Des exercices sur la façon de recevoir et de transmettre des renseignements recueillis soit par téléphone, soit par contact direct.	Les commis et les secrétaires (n'occupant pas un poste de priorité 01) dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui veulent améliorer leur connaissance dans le domaine de la communication.	2 sessions de 2 heures par semaine pendant 11 semaines: 44 heures.	Pas plus de 10 participants par groupe.	\$275.00 par participant.

CS-011 Basic course in Administrative Writing					
Objectif	Développer chez les participants leur capacité de communiquer d'une façon efficace dans la correspondance administrative.				
Contenu	Ce cours revoit en détail les types de rédactions administratives les plus couramment utilisés. On accordera une attention spéciale aux notes de service et aux lettres sans oublier, toutefois, les autres formes de rédactions telles que les procès-verbaux de réunions, les rapports d'évaluation d'emplois, les formules de demande d'emploi, et divers autres rapports. A chacune des sessions, les participants; 1. analyseront et évalueront des exemples de rédaction administrative au gouvernement fédéral. 2. feront des exercices se rapportant à des problèmes spécifiques de correspondance. 3. feront de courtes rédactions administratives.				
Participants	Les fonctionnaires dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui ont réussi l'ECL ou qui on atteint un niveau équivalent de connaissance de l'anglais. 2 sessions de 4 heures par semaine pendant 12 semaines pour un total de 96 heures.				
Durée	Pas plus de 15 participants par groupe.				
Limite	\$485.00 par participant.				
Coût	\$485.00 par participant.				
CS-012 A basic course in Report Writing					
Objectifs	Familiariser les participants avec les divers aspects de la technique de la rédaction de rapports. Améliorer chez les participants la qualité de l'écrit.				
Contenu	Le cours abordera certains aspects de la rédaction de rapports tels que; — la cueillette d'informations et la préparation de la matière, — les types de rapports et le plan respectif de chacun — la disposition d'un rapport — le style De nombreux exercices accompagnés de rétroaction (feedback) mettront l'accent sur la nécessité d'une rédaction claire et précise. Les fonctionnaires dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et qui doivent rédiger normalement des rapports en anglais. Les participants doivent être bilingues de niveau 01 de l'ECL ou l'équivalent. 2 sessions de 3 heures par semaine, pendant 10 semaines, pour un total de 60 heures.				
Participants	Ces 60 heures incluent, selon les besoins des individus, les consultations avec le professeur.				
Limite	Pas plus de 12 participants par groupe.				
Coût	\$380.00 par participant.				

SECTION ANGLAISE

CS-009 Révision générale

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Modalité	Coût
Permettre aux participants de revoir les structures les plus importantes de la langue française en vue du test de bilinguisme. Ce cours peut servir également de pré-requis aux autres cours.	Comporte deux niveaux: — élémentaire (normes 03-04) — supérieur (normes 01-02)	Anglophones devant se présenter incessamment à l'E.C.L. et ayant complété le 1er niveau (programme élémentaire) ou le 2e niveau (programme supérieur).	30 heures. (1 semaine)	Maximum de 5 participants par groupe.	On peut s'y inscrire en tout temps.	\$210.00 par participant.

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Coût
Sensibiliser les participants à la situation contemporaine de la culture et de la langue canadienne-française.	Evolution de la société canadienne-française contemporaine par le biais de la littérature, de l'art et du cinéma. Ateliers, discussions, études de textes, travaux pratiques.	Anglophones gradués (ECL 01-02) ou francophones désireux de se sensibiliser à la culture canadienne-française.	60 heures. (6 heures/semaine)	Maximum de 8 participants.	\$380.00 par participant.

CS-007 Communication orale	
Objectif	Permettre aux participants de faire la transition entre les cours de langue structurés et les fonctions de leur travail actuel. Réutiliser (oralement surtout) les structures et les schèmes appris dans des échanges ayant un rapport direct avec le milieu de travail. Développer chez l'étudiant une facilité à s'exprimer devant un groupe dans son milieu de travail.
Programme	Simulations de situation de travail, tables rondes, présentations donnant suite à des échanges, films, visites, conférences.
Participants	Les participants doivent avoir terminé avec succès le 1er ou le 2e niveau et avoir obtenu le ECL.
Durée	60 heures. (6 heures/semaine)
Nombre	Maximum de 8 participants.
Coût	\$380.00 par participant.
<hr/>	
Objectif	Faciliter chez les participants la découverte de leurs besoins linguistiques spécifiques en terme de communications; pratiquer la langue; faire acquérir les schèmes et le vocabulaire correspondant à des situations précises; développer l'habilité à communiquer en situation réelle; faciliter les échanges sur des sujets d'intérêt général.
Programme	Le cours sera structuré selon certains thèmes généraux et son contenu précis sera déterminé avec les participants lors d'une rencontre préliminaire. Contenu orienté vers des situations précises (restaurant, voyage, magasin, etc. . .) ou des sujets d'intérêt général, (l'environnement, l'économie, etc. . .).
Participants	Les candidats doivent avoir terminé avec succès le 1er niveau ECL (normes 03-04).
Durée	40 heures. (4 heures/semaine)
Nombre	Maximum de 8 participants.
Coût	\$250.00 par participant.

CS-005 Rédaction de rapports					
Objectif	Permettre aux participants de se familiariser avec les différentes façons de rédiger un rapport.				
Programme	<ul style="list-style-type: none">• Contenu d'un rapport• Sortes de rapports• Plan• Style• Formules courantes				
Participants	Francophones et anglophones (normes 01-02) qui ont une bonne connaissance du français.				
Durée	40 heures. (4 heures/semaine)				
Nombre	Maximum de 10 participants par groupe.				
Coût	\$250.00 par participant.				
CS-006 Communication téléphonique					
Objectif	Permettre aux participants de répondre convenablement au téléphone en français et de référer leur correspondant aux personnes compétentes.				
Programme	<ul style="list-style-type: none">• Formules courantes spécifiques au langage téléphonique• Compréhension auditive• Identification• Vocabulaire technique du téléphone				
Participants	Secrétaires, commis, téléphonistes, n'ayant aucune connaissance du français.				
Durée	60 heures. (6 heures/semaine)				
Nombre	Un maximum de 8 participants par groupe.				
Coût	\$380.00 par participant.				

CS-003 Grammaire française

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Coût
Sensibiliser le participant à la grammaire française pour le rendre apte à s'exprimer correctement et clairement, oralement et surtout par écrit.	Etude des caractéristiques grammaticales de la langue française à partir d'exercices structuraux, de l'observation des différentes possibilités d'expression d'une idée et du rapport des constructions entre elles.	Francophones ou anglophones (norme 01 ou 02), en groupes séparés. Pré-requis: Bonne compréhension auditive. Bonne expression orale sinon le candidat francophone devrait suivre le cours P.F.L.M. (CS 001) et le candidat anglophone, le cours P.F.L.S. (CS 002).	60 heures. (6 heures/semaine)	Maximum de 8 participants par groupe.	\$380.00 par participant.

CS-004 Initiation à la rédaction administrative française

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Coût
Sensibiliser les participants à la rédaction de documents administratifs français.	Le cours sera axé sur les formules administratives en usage à la Fonction publique et les particularités de chaque ministère.	Anglophones gradés ayant une bonne connaissance du français écrit (normes 01-02). Francophones désireux de parfaire leurs connaissances tant orales qu'écrites (cours d'introduction).	60 heures. (6 heures/semaine)	Maximum de 12 participants par groupe.	\$380.00 par participant.

CS-001 Perfectionnement du français langue maternelle (PFLM)

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Coût
Sensibiliser les participants aux problèmes du langage; les initier à l'utilisation d'instruments aptes à perfectionner leur langue maternelle et surtout à améliorer la pratique de la langue parlée et de la langue écrite au travail.	Révision des notions grammaticales, apprentissage et utilisation d'un vocabulaire technique; le français au bureau.	Francophones ayant travaillé en anglais et désirant rafraîchir leurs connaissances du français.	90 heures. (8 heures/semaine)	Maximum de 12 participants.	\$475.00 par participant.

CS-002 Perfectionnement du français langue seconde (PFLS)

Objectif	Programme	Participants	Durée	Nombre	Coût
Amener les anglophones à améliorer leurs connaissances grammaticales usuelles et accroître leur vocabulaire courant.	Correction vivante de la prononciation et révision pratique de la syntaxe en vue d'une expression meilleure autant qu'écrite.	Fonctionnaires anglophones maîtrisant encore le français selon les normes 01 ou 02 (ou possédant les aptitudes linguistiques équivalentes, à la suite d'un test).	90 heures. (8 heures/semaine)	Maximum de 10 participants.	\$475.00 par participant.

SECTION FRANÇAISE

COURS SPÉCIAUX, COURS DE PERFECTIONNEMENT

1)	Perfectionnement de la langue orale	a) Communication orale b) Communication téléphonique c) Français en situations d) Situational English
2)	Perfectionnement de l'écrit	a) Rédaction de rapport b) Rédaction administrative c) Grammaire française d) Basic course in administrative writing e) Report writing
3)	Perfectionnement de l'oral et l'écrit	a) Révision générale b) PFLM (75% écrit; 25% oral) c) PFLS (50% écrit; 50% oral) d) Structural English; a grammar review e) English courses for CR's and ST's
4)	Langue et culture	a) Langue et Civilisation Canadienne-Française.

Le service d'information peut vous

fournir toute information pertinente touchant les cours spéciaux. Sur demande, il vous fournira des dépliants et brochures et pourra se rendre dans votre ministère pour vous expliquer notre programme et visionner le document audio-visuel sur nos cours.

Le service de Consultant a comme fonction d'étudier les besoins linguistiques de tout ministère. Sur votre demande, ces agents rencontreront les fonctionnaires de votre département susceptibles de

parfaire leur formation linguistique, leur feront passer entrevues et tests, dresseront une liste de leurs besoins et vous présenteront leurs recommandations finales. Ce service est gratuit pour les ministères qui, à la suite de cette enquête, signeront un contrat avec notre Programme.

7) Diplôme

Des tests seront administrés à chaque participant au début et à la fin de chacun des cours. Un certificat basé sur l'assiduité et la réussite au test sera décerné à la fin de la session. Seul l'étudiant qui aura assiduité à 85% des sessions et aura réussi les tests à 85% pourra mériter ce diplôme (cf. Spécimen, page 25).

8) Coûts

Les coûts sont calculés sur une base individuelle et sur la durée du cours (cf. description des cours). Pour les ministères qui auraient suffisamment d'inscription pour former un groupe, un coût global pour tout le cours pourrait être établi basé sur un taux horaire/groupe.

9) Remboursement

Si, lors de l'entrevue de sélection, un candidat n'est pas admis, nous pourrions l'orienter vers un autre cours plus adéquat; si cette solution n'est pas possible, le ministère sera remboursé en totalité. Par contre, si au cours de la session un étudiant se retire aucun remboursement ne sera effectué.

10) Assiduité

La présence assidue du participant est essentielle pour la rentabilité du cours et pour conserver l'homogénéité du groupe; après deux absences de l'étudiant, nous entrerons en contact avec le ministère pour l'en avertir.

Renseignements administratifs

1) Orientation

Le programme des cours spéciaux veut s'orienter de plus en plus vers le perfectionnement linguistique des anglophones et des francophones. C'est pour répondre aux besoins spécifiques des ministères qu'il a voulu diversifier les secteurs de perfectionnement et incorporer au sein de chacun de ses cours un corpus linguistique qui touche la langue de travail du fonctionnaire. Par des tables rondes, des simulations, des ateliers, des échanges, il a voulu créer en salle de classe le contexte particulier dans lequel évolue quotidiennement le fonctionnaire. Ces cours vont d'un recyclage général en langue écrite et orale (PFLM, PFLS, grammulaire française) à une étude plus approfondie de certaines activités de travail (rédaction administratives, rédaction de rapports) et enfin à une touche culturelle qui réincarne une langue dans une civilisation (langue et civilisation canadienne-française).

2) L'entrevue

Ces cours ont des objectifs bien spécifiques et demandent une sélection sérieuse des participants; c'est pourquoi une entrevue individuelle préliminaire sera exigée pour évaluer les capacités du candidat à participer à ces sessions avec profit ou pour le réorienter dans un autre cours qui répondrait mieux à son niveau linguistique et à ses besoins. Des tests seront administrés à chaque participant au début et à la fin de chacun des cours.

3) Procédures d'inscription

Tout candidat qui désire s'inscrire à l'un des cours spéciaux doit:
a) remplir la formule d'inscription (PCS-002)
b) obtenir l'autorisation nécessaire c) établir un chèque correspondant au prix du cours (ARI)

6) Services spéciaux

Notre programme s'est doté de 2 services: le service d'information et le service de consultant.

5) Les horaires

L'horaire hebdomadaire variera selon la durée du cours; il pourra sélectionner entre trois heures et huit heures par semaine; le cours de REVISION GENERALE (CS-009) fait toutefois exception: il se donnera d'une façon intensive en 1 semaine (30 h/sem.). A noter également que nous recevons en tout temps les inscriptions à ce cours (CS-009).

4) Calendrier des cours

Pour le ministre qui aura suffisamment de candidats pour former un groupe, sur sa demande, nous pourrions donner le cours dans ses locaux; un crédit lui sera alors accordé pour couvrir les frais de location. Les cours seront dispensés dans les locaux de la Direction générale du Perfectionnement. Pour le ministre qui aura suffisamment de candidats pour former un groupe, sur sa demande, nous pourrions donner le cours dans ses locaux; un crédit lui sera alors accordé pour couvrir les frais de location.

Canada au:
Responsable des inscriptions
Programme des Cours Spéciaux
Edifice Killieany,
460, rue O'Connor
Ottawa, Ontario

d) expédier la formule et le chèque à l'ordre du Receveur Général du

APPENDICE II

Extraits du catalogue
des cours spéciaux du Programme D

Réponse: (Nous résumons en un tableau les réponses regroupées des ministères)

TABLÉAU 4

Procédures des ministères pour
évaluer les cours donnés par
des institutions privées

(N:29)

Procédures	Nombre de ministères*
(1) Entrevue avec étudiants ou questionnaires	9
(2) Taux de réussite à l'examen (ECL)	9
(3) Rapports périodiques de l'institution	5
(4) Remarques des professeurs de l'institution	4
(5) Comparaison avec d'autres programmes	2
(6) Impact au retour dans le ministère	1
Aucune	3

* Certains ministères ont plus d'une procédure.

- Le ministère:
 1. sélection des étudiants
 2. fournit les locaux.
- Le Bureau des langues:
 - offre les services d'enseignement".

s) "Rôle d'agent de liaison entre l'employé et la Commission de la Fonction publique".

t) "Accroître les dispositifs de maintien et de perfectionnement à la disposition des étudiants.

Coordonner l'information aux employés pour les nouveaux cours en plus de diffuser une information continue au moyen d'un journal mensuel ou autre.

Organiser des rencontres entre les responsables du Programme D et les employés intéressés à suivre les cours afin de s'assurer que ces derniers sont bien orientés.

Avoir des locaux adéquats pour pouvoir dispenser les cours à l'intérieur même de nos édifices.

Dispenser l'information dans nos centres régionaux en vue d'offrir les mêmes programmes à l'extérieur de la RCN".

u) "Continued efforts must be made to offer in-house courses which meet the needs of the department. This implies a thorough examination of our objectives and priorities vis-à-vis bilingualism and its application throughout the department".

6. Quelle est la procédure utilisée par votre ministère pour évaluer les cours donnés dans les institutions privées?

selon les besoins, et administration complète du programme, laissant au Programme D les seules responsabilités pédagogiques reliées à la dispensation de cours.

Le ministère s'informe auprès de sa clientèle des besoins des employés en présentant les possibilités de cours, négocie les dispositions et ses projets avec le Programme D qui voit à la formation immédiate de son corps professoral, voit à l'organisation des locaux dans le cas d'ententes contractuelles, planifie un horaire en consultation avec le chef d'unité responsable, obtient les critères d'admissibilité détaillés pour chaque cours, fait une pré-sélection de candidats en tenant compte des priorités à rencontrer en tant qu'organisme, présente la liste des candidats au Programme D qui, en retour, à l'aide de tests ou d'entrevues, établit une liste définitive des étudiants et dispense l'enseignement aux heures et aux temps préalablement établis par le ministère selon la planification de l'horaire. Il demeure la responsabilité du ministère d'évaluer la rentabilité des cours offerts et de recommander les modifications nécessaires au Programme D".

(q) "Notre rôle: si notre ministère veut se conformer et aussi promouvoir les objectifs de la deuxième partie de la résolution du Parlement, il devra par tous les moyens dont il dispose encourager ses fonctionnaires à maintenir et à perfectionner leur acquis - pour ce, il faudra qu'il fasse de plus en plus de publicité tant qu'aux cours offerts par la GFP. Il faudra (chose plus épineuse) convaincre (toujours convaincre) les fonctionnaires de la haute nécessité de ce programme".

(r) "Le Bureau des langues devrait être décentralisé au niveau du ministère afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de celui-ci en matière de formation linguistique. Le partage des responsabilités:

- m) "Le rôle du ministère se voit ainsi:
- identification des besoins au sein du ministère du côté formation et perfectionnement linguistique;
 - le ministère fait part de ses besoins au Bureau des langues et celui-ci suggère les méthodes d'apprentissage appropriées ou encore prépare les cours de perfectionnement requis pour répondre aux besoins;
 - le ministère embauche ses professeurs;
 - le Bureau des langues leur donne la formation nécessaire et les supervise si le ministère ne peut le faire de soi-même;
 - bref, le Bureau des langues jouerait plutôt un rôle de consultant".
- n) - Maintenir nos programmes actuels et en accroître la capacité;
- prendre en main la coordination des cours cycliques et des cours spéciaux;
 - être les seuls responsables de l'identification des besoins en matière de formation et de perfectionnement linguistique ainsi que des modalités de mise en oeuvre".
- o) "Si le besoin s'avère dans l'avenir pour des cours spéciaux, notre département assurera un service complet afin de répondre aux besoins immédiats des fonctionnaires".
- p) "Comme ce fut le cas pour l'année pédagogique en cours, le rôle de notre ministère au sujet des cours spéciaux devait en être un de planification, organisation, sélection de cours

i) "C'est la responsabilité des ministères de prendre en main tous les programmes de perfectionnement de la langue afin d'éviter de déboucher sur une impasse.

Les employés reviennent en possession de connaissances de base acquises à prix fort. Si les ministères n'ont aucun programme apte à transformer ces connaissances de base en un bilinguisme fonctionnel, on aura dépensé des millions inutilement".

j) "Nous ne pouvons encourager les cours spéciaux au taux actuel. Notre ministère veut encourager les cours spéciaux mais si nous devons payer la note, le ministère devrait avoir la délégation, avec l'approbation du Conseil du Trésor, de faire entente contractuelle avec une institution quelconque (pas nécessairement le Programme D) afin d'offrir aux fonctionnaires le meilleur cours qui réponde à nos besoins (ministère à vocation scientifique) et à un prix abordable".

k) "Le ministère devrait être responsable de la formation de ses employés".

l) - "Une plus grande participation du ministère c'est-à-dire possibilité de visiter les salles de classe;

- Le ministère devrait pouvoir recevoir du Bureau des langues un rapport détaillé des aptitudes, du progrès de la motivation, des faiblesses de chaque étudiant afin de pouvoir prendre action lorsque le cas s'impose, pour le bien de l'étudiant, du groupe et du ministère en général;

- possibilité de discuter avec le conseiller pédagogique de l'attitude et de l'assiduité des professeurs".

b) "Le ministère devrait être consulté sur ses propres besoins en cours spéciaux afin de mettre sur pied des cours appropriés. Des cours pourraient être offerts par la division de la formation du ministère".

c) "1. Identification des besoins spécifiques du Ministère, des fonctionnaires du Ministère (groupe et/ou individu).

2. Collaboration accrue avec les personnes responsables de la CFP tant pour l'identification des besoins la recherche de solution la mise en oeuvre du programme".

d) "Son rôle serait de déceler les besoins particuliers du milieu, de travailler de concert avec la CFP à l'implantation de programmes afin de répondre à ces besoins".

e) "Le ministère devrait être en quelque sorte l'initiateur du développement de cours spéciaux. Le Programme D devrait alors être disponible pour offrir son expertise dans la matière".

f) "Identifier les besoins de formation. Participer à la formation de cours adaptés à nos besoins".

g) "En ce qui a trait à nos objectifs, nous sommes en mesure d'identifier nos besoins et de répondre à nos besoins par moyen interne".

h) "Ce rôle, en demeurant sensiblement le même, consisterait à: recruter les employés intéressés;

- définir les besoins ministériels et en informer la CFP; et

- élaborer, avec la CFP, de nouveaux cours spéciaux".

5. Par rapport aux fonctions actuelles jouées par votre ministère dans les programmes d'enseignement des langues et en fonction des suggestions que vous avez formulées dans la réponse aux questions précédentes, quel devrait être le rôle de votre ministère à propos des cours spéciaux dans l'avenir?

Réponse:

TABLÉAU 3

Echantil et répartition des opinions
sur le rôle des ministères par rapport
aux cours dans les ministères

(N:29)

Opinions	Nombre de ministères*
(1) Identifier les besoins spécifiques du ministère	10 (29%)
(2) Collaborer à la préparation du programme	7 (21%)
(3) Prendre en main un partie du programme	9 (26%)
(4) Prendre en main tout le programme	8 (24%)

* Certains ministères ont 2 choix

Commentaires

a) "Dans le cadre des cours spéciaux le ministère devrait pouvoir déterminer ses propres besoins et devrait pouvoir choisir la maison d'enseignement qui répond le mieux à ses besoins".

- "Enfin, pour aider l'employé à choisir le cours lui convenant le mieux, il faudra définir plus rigoureusement le contenu de chaque cours. A l'heure actuelle, l'employé a l'impression que tous les cours se ressemblent, à peu de chose près".
- "S'il faut conserver les cours actuels de communication orale pour les nouveaux diplômés d'écoles du Bureau des Langues, il importe cependant que des cours mettant l'accent sur l'habileté à écrire soient disponibles aux employés qui en ont manifesté le besoin".
- "Meilleure collaboration avec les ministères. Descendre de sa tour d'ivoire".
- "La CFP devrait se faire le promoteur de ces cours tout en achetant les services requis d'institutions reconnues afin d'attirer ceux qui sont vraiment intéressés. Si les ministères ou mieux les Services et les directions n'incluent pas les coûts dans leurs frais d'opération, il en découlera une avalanche de demandes face à la formation des unités travaillant en français et, se basant sur ce que les cours élémentaires et intermédiaires ont donné jusqu'ici, une faillite générale est grandement à craindre. Elle aura coûté non pas quelques centaines de dollars, mais des millions. De plus, nous recommandons que des cours similaires soient négociés pour les francophones qui veulent apprendre l'anglais".

- "Revision des méthodes présentement en usage. Conception de nouvelles méthodes et approches. Formation de professeurs embauchés dans et par les ministères. Supervision de ces professeurs si le ministère en sent le besoin".
- "Maintenir la grande flexibilité qu'ils ont su manifester jusqu'à maintenant au niveau pédagogique. Continuer à accroître le nombre et le genre de cours pour pouvoir répondre au plus grand nombre de besoin possible.
- "Mettre plus d'emphasis sur la motivation des étudiants pour qu'ils se perfectionnent le plus possible à l'extérieur de la salle de cours. Développer les programmes déjà offerts pour augmenter leur efficacité. Offrir leurs cours dans les régions bilingues à l'extérieur de la RCN pour que le plus grand nombre possible de personnes puissent en profiter".
- "Développer la motivation des étudiants".
- "Il devrait y avoir plus de lien avec le programme des cours intensifs et continus pour que les fonctionnaires jouissent des activités socio-culturelles offertes par le Bureau des langues".
- "Raccourcir le laps de temps entre la demande (PSC 1137) et le début des cours (à l'heure actuelle le temps écoulé est de 1 à 2 mois)".
- "Structurer les sessions de monitariat de façon à ce que le professeur ait des leçons préparées et orientées vers le milieu de travail de l'employé".

crois que les ministères peuvent répondre aux besoins par moyen d'un système interne. Dans ce cas, le rôle du Bureau des Langues consistera à être conseiller pour le ministère ou offrir une forme d'expertise en ce qui a trait à la formation linguistique".

"Ils devraient être abolis et le rôle du Bureau des

Langues devrait s'orienter vers la consultation, l'expertise et la documentation. Les ministères sont en

mesure d'établir leurs besoins et de mettre sur pied les programmes adéquats, d'en évaluer le rendement et de

prendre les mesures correctives qui permettent une

amélioration constante. Il est évident que les agents de formation et de perfectionnement des ministères sont

sensibles au feedback et savent réajuster leur tir.

C'est là la différence qui leur permet de fonctionner

d'une façon plus incarnée et plus humanisée que celle du Bureau des Langues".

"Il va sans dire que nous comprenons, jusqu'à un certain

point, les problèmes que rencontre le Bureau des Langues. Toutefois, l'insatisfaction créée chez les fonctionnaires

est réelle et ce particulièrement au niveau des cours

continus".

"La moyenne élevée des gradés des écoles qui redevenaient unilingues indique qu'il existe un malaise. En plus

d'enseigner la langue seconde, il faudrait inculquer à

l'étudiant diverses méthodes d'auto-entretien et d'auto-

perfectionnement de la langue seconde. A cet effet, le

Bureau des Langues, en collaboration avec les ministères,

devrait mettre l'accent sur un accroissement de l'information

aux étudiants et aux gradés pour les motiver à tirer le

maximum de leur acquis".

les cours de langue ne rendent pas les employés bilingues pour leur besoin propre, mais plutôt pour des situations de restaurant, d'épicerie et de service de guichet.

Ces cours spécialisés pourraient soit s'inscrire dans un deuxième temps des cours continus, soit rester la responsabilité du Programme D, soit être octroyés aux ministères qui verraient à ce qu'ils répondent aux besoins directs et particuliers de leurs employés et des catégories d'emploi".

Il est intéressant de constater qu'un ministère conçoit les cours du Programme D comme des cours de base plutôt que de perfectionnement:

- "Donner une base aux employés dont les postes bilingues ne sont pas encore désignés".

(2) Disparité au bénéfice des ministères

- "L'enseignement devrait être la responsabilité des ministères".

- "Le programme est bien monté, les cours offerts appropriés dans la mesure du possible (chaque ministère ayant un vocabulaire de travail différent, il est impossible d'intéresser tous les fonctionnaires). Il faudrait dans ce but que les ministères aient leurs propres formateurs".

- "Nous sommes de l'avis qu'en ce qui concerne notre ministère tout au moins, les cours offerts avant la réussite de l'ECL ne devraient être offerts qu'à l'école de la CFP; les cours spéciaux, par contre, qui doivent répondre aux besoins spécialisés du personnel du Ministère devraient être offerts au sein du ministère même".

- "On devrait abolir le programme D. La responsabilité des cours devrait être confiée aux soins du ministère. Je

qu'ils puissent répondre aux besoins particuliers des employés de chaque ministère".

"Perfectionnement plus orienté vers les besoins précis des ministères, des individus (ce pourrait être tout autant un cours de vocabulaire technique que des cours allégés".

"Cours de perfectionnement adaptés à chaque ministère".

"Meilleure connaissance des besoins des ministères".

"Amélioration du parler et de l'écrit pour les anglophones déclarés bilingues.

Amélioration et développement du langage écrit des francophones qui travaillent le plus souvent en anglais".

Augmenter les possibilités de fonctionner dans la langue seconde à l'aide d'un vocabulaire spécialisé".

"Le Programme D devrait, selon nous, s'orienter vers une présentation de cours de perfectionnement des langues secondes, en consultation avec les ministères, pour répondre davantage au vocabulaire technique et spécialisé des différentes catégories d'emploi et des groupes particuliers. Ex. cours spécialisés pour secrétaires, cours spécialisés pour techniciens de laboratoire, professionnels de la santé, services financiers, services de personnel, médecins traitants et infirmières, pour n'en nommer que quelques-uns. Les cours tels que présentés actuellement répondent assez bien au perfectionnement de la langue seconde des employés rattachés à l'administration générale mais touche peu aux domaines très spécialisés. En consultation avec les services de technologie, il y aurait lieu de répondre aux plaintes justifiées à l'effet que

- "Le Programme D pourrait permettre à certains étudiants de s'orienter vers des programmes plus complets qui pourraient satisfaire aux besoins de chacun".
- "Offrir un programme de perfectionnement des connaissances afin de suivre de près le progrès de l'étudiant et pallier à ses difficultés".
- "Mettre sur pied un programme qui rendrait l'étudiant fonctionnel dans sa langue seconde. Fini le français de pauses-café".
- Les ministères insistent sur la nécessité d'une spécialisation dans la langue seconde qui tienne compte de leurs besoins particuliers.
- "Le perfectionnement dans des domaines spécifiques (selon les besoins du ministère)".
- "Perfectionner et mettre en application pratique dans le contexte du milieu de travail les connaissances acquises aux écoles de langue".
- "Orientation qui répond davantage aux besoins individuels des ministères.
- Etude des besoins spécifiques des ministères qui devrait être entreprise".
- "Rendre l'employé fonctionnellement bilingue c'est-à-dire orienter les cours vers un enseignement des termes utilisés dans le ministère".
- "Plutôt que d'offrir des cours visant à répondre aux besoins de l'ensemble des employés, le Service devrait mieux structurer ses cours et les orienter de façon

"La CFP met sur pied trop de programmes de formation sans solides. Les événements les forcent à agir de la sorte s'assurer que ceux existant déjà soient établis sur des bases mais..."

"Pour tous les cours, les difficultés sont marquées à l'extérieur de la Région de la Capitale nationale: - les cours continus sont offerts dans les grands centres seulement ce qui occasionne frais de déplacement et refus de certains candidats à cause de leur famille; - les cours spéciaux jusqu'à date s'appliquent, pratiquement parlant, à Ottawa seulement - attentes prolongées pour inscrire des candidats en cours - la décentralisation du registraire dans chaque centre linguistique régional diminuerait sans doute les délais".

4. *Quelle devrait être l'orientation future et les objectifs du programme "D" (cours donnés par le Bureau des langues dans les ministères)?*

Réponse: (Nous avons, toutes les fois que cela a été possible, regroupé les réponses des ministères.)

(1) Compléter, polir et spécialiser la formation reçue par les fonctionnaires au Bureau des langues.

- "Le Programme D devrait dispenser un enseignement structuré au niveau du maintien de l'acquis et cela à un prix abordable. Le Programme devrait être un complètement aux cours continus".

- "Le Programme D pourrait prendre où le Bureau des langues laisse et aider les gens à polir leur connaissance de la langue seconde".

"Le maintien de l'acquis avec progression serait l'idéal dans certains cas".

"Le ministère est en train de mettre sur pied un programme de formation linguistique interne à temps partiel (1 semaine par mois). Le programme envisagé est similaire au programme déjà établi dans un autre ministère. Le but de ce programme est de raccourcir et d'éliminer si possible la période de cours

continus pour le groupe d'employés qui font face à une date de désignation soit en 1977 ou 1978. Aussi inclus au programme seront certains hauts fonctionnaires (catégorie SX). De cette manière, ce programme remplacera aussi les cours privés".

"La méthode Lozanov semble répondre efficacement aux besoins pédagogiques de plusieurs étudiants qui éprouvent certaines difficultés d'apprentissage".

"Cours programmés - ces cours étant offerts après les heures normales de travail, nous sommes assurés que les employés qui s'y inscrivent sont très motivés, ce qui représente un gros avantage. Il est malheureux que ces cours soient seulement offerts aux anglophones".

"Les divers types de cours offerts par le Bureau des langues possèdent tous des qualités et des lacunes d'apprentissage. Il faut tout de même noter qu'ils sont tous efficaces et productifs".

"Le régime est assez flexible. Cependant il semble que les étudiants n'y sont pas bien orientés et le ministère ignore ce qui s'y passe".

continué à suivre leurs cours pendant plus de deux ou trois mois. Par ailleurs, il n'y a eu pendant les deux ou trois années que ces cours ont été offerts au ministère, qu'un stricte minimum de supervision pédagogique de la part de la CFP, et aucun contrôle de la qualité des cours. Ces facteurs, entre autres, nous ont fait croire qu'il serait plus avantageux de faire offrir ces mêmes cours par des professeurs de langue et spécialistes qui sont actuellement intégrés au ministère".

3. *Que pensez-vous des régimes pédagogiques disponibles présentement: cours privés, cours cycliques, cours continus non-intensifs, cours intensifs et continus, cours spéciaux...?*

Réponse: Nous avons regroupé l'avis des ministères dans un tableau synthèse.

TABLÉAU 2

Degré de satisfaction générale
des ministères à propos du
Programme D (Bureau des langues)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	TOTAL*	%
Satisfaits	13	9	6	11	8	47	51
Partagés	1	3	1	3	4	12	13
Insatisfaits	5	10	8	6	4	33	36
Total	19	22	15	20	16	92	100

* Certains ministères ont fait plusieurs choix

- (1) Cours privés
- (2) Cours cycliques
- (3) Cours continus non intensifs
- (4) Cours intensifs et continus
- (5) Cours spéciaux

(3) Sur les cours réguliers uniquement

- "Faibles dans le programme: on ne met pas assez d'emphasis sur la compréhension orale et l'expression orale - la preuve est faite par les résultats à l'ECL.

Aucune continuité entre le programme d'enseignement et celui du maintien de l'acquis. Le professeur devrait communiquer au moniteur les difficultés de chacun des étudiants.

Le chef de projet n'a actuellement aucune juridiction dans le domaine de l'enseignement.

Méthode actuelle trop rigide, ne s'adapte pas aux besoins particuliers des étudiants.

Les étudiants manifestent leur besoin d'un cours qui se rattache à leur travail et qui leur permettra de vraiment fonctionner dans leur travail".

- "Quant aux cours réguliers, la progression des différents groupes est satisfaisante, il y a une bonne supervision".

- "Les étudiants sont devenus de plus en plus désintéressés parce que les sessions de monitariat n'étaient pas structurées, les professeurs semblaient désintéressés".

- "Nous avons annulé notre contrat avec le Bureau des Langues. Notre ministère a entrepris de répondre aux exigences linguistiques par ses propres moyens".

(4) Sur les cours spéciaux uniquement

- "Il y a eu de nombreuses absences et désistements de la part des étudiants; en effet, très peu d'entre eux ont

- "Un changement de personnel trop fréquent tant professeurs qu'animateurs pédagogiques. Ce manque de continuité nuisait à l'apprentissage. Nous avons eu affaire à de nombreux professeurs et animateurs pédagogiques qui manquaient totalement d'esprit professionnel; manque de préparation de cours, heures de cours non respectées, absences non signalées, etc... Puisque nous n'avions aucun droit de supervision ou de contrôle, il nous était impossible de réfuter les plaintes entendues et de voir à l'amélioration du programme. Les commentaires précédents en amènent un autre - les professeurs n'avaient aucune notion de l'esprit administratif qui règne dans un ministère. Donc, nos points de vue divergeaient constamment. Enfin, les frais déboursés ne répondaient aucunement aux services rendus et aux résultats espérés".

(2) Sur les cours privés uniquement

- "Ces cours contribuent à diminuer la période des cours continus et servent à la rétention de l'acquis".
- "Réponse très positive et favorable des étudiants".
- "Aucun moyen de vérifier l'efficacité des cours privés".
- "Les cours privés donnés chez-nous sont des cours continus non-intensifs pour les hauts fonctionnaires. Ces personnes sont souvent accablées par leur travail et elles ont un problème à porter toute leur attention au cours. Il y a aussi un problème d'assiduité du fait qu'elles ne peuvent pas toujours se libérer de leurs fonctions et elles sont souvent dérangées pendant les sessions de formation".

(1) Sur l'ensemble

- "Il est difficile d'évaluer l'efficacité du programme "D" vu que ça vient à peine de commencer. Il serait tout de même préférable que les gens de notre ministère soient placés dans nos propres locaux".

- "Les cours spéciaux ne sont offerts dans nos locaux que depuis septembre. L'intérêt soulevé est grand. C'est de bonne augure".

- "Nous commençons un programme de cours spéciaux pour 70 employés anglophones déclarés bilingues par le Bureau des langues en novembre 1975".

- "Les méthodes VIF - LFI - DC, etc... ne suffisent pas. Il faut une intégration systématique du vocabulaire propre aux différentes disciplines du ministère".

- "Je crois qu'il faudra faire la mise en oeuvre d'un plan de formation interne".

- "Le manque de surveillance et d'intérêt de la part d'un grand nombre de professeurs. L'interprétation de l'entente syndicale (EDSLAT) est telle qu'un professeur ne doit que faire 4 heures d'enseignement, après ceci il faut le camp ce qui veut dire qu'il y a très peu de contact personnel soit avec ses élèves soit avec ses collègues et même moins avec sa direction et ses supérieurs".

- "La satisfaction ou non-satisfaction des employés, lesquelles s'évaluent facilement par la participation ou la non-participation".

TABEAU I

Efficacité des cours du Programme D (Bureau des langues)*

	(1)	(2)	(3)	TOTAL **	
				N	%
1 Très efficaces	3	0	1	4	11
2 assez efficaces	2	3	5	10	26
3 efficaces	3	6	1	10	26
4 peu efficaces	3	5	5	10	26
5 pas efficaces	0	0	1	1	3
ne s'applique pas	16	12	13		
Total	27	26	26	3%	
				92	

(1) Cours privées
(2) Cours réguliers
(3) Cours spéciaux

** Certains ministères ont fait plus d'un choix.

* Mode d'évaluation: questionnaire aux étudiants: 2
commentaires généraux : 14
assidue des étudiants : 4
résultats au ECL : 1
Nombre de ministères

2. Quelle est, selon vous, l'efficacité des cours offerts par le Bureau des langues données dans votre ministère (Programme D - cours dans les ministères)?

Réponse: Nous avons regroupé les réponses dans un tableau synthétique que vous retrouverez à la page suivante.

(3) Meilleur contrôle sur la qualité de l'enseignement

- "Meilleur contrôle sur la qualité de l'enseignement puisque notre contrat stipule le droit de visite dans les salles de classes, de recommandations aux professeurs".

(4) Pour satisfaire les exigences linguistiques des postes

- "Quelques rares exceptions ont requis des cours privés afin de leur permettre d'atteindre les exigences linguistiques de leur poste".

- "Les cours privés sont normalement dispensés à des fonctionnaires qui atteignent déjà la norme de leur poste mais qui ne possèdent pas pourtant une bonne connaissance de la langue seconde".

(5) Pour des raisons administratives

- "Les ententes avec les institutions privées peuvent se conclure plus facilement et plus rapidement, de même que l'administration des tests de rendement et d'aptitude".
- "Le coût est beaucoup moins élevé: \$20 à \$26 l'heure dans les institutions privées; \$42 au Bureau des langues".
- "Le ministère subventionne les frais de scolarité... de certains candidats qui ne peuvent pas assister à des cours continus ou qui sont situés dans les localités qui ne sont pas desservies par le Bureau des langues".
- "La flexibilité des horaires convient surtout aux hauts fonctionnaires et aux scientifiques qui, pour des raisons spéciales, ne peuvent s'absenter du travail pour de longues périodes de temps".

APPENDICE I

Sondage auprès des ministères

et commentaires sur le Programme D

Voici la liste des questions auxquelles les ministères ont été appelés à répondre et les résultats obtenus.

Questionnaires expédiés: 69

Nombre de réponses: 29

1. Est-ce que votre ministère envoie des étudiants dans des institutions d'enseignement privées qui donnent des cours de langue seconde?

Réponse: 19 oui sur 29

Raisons évoquées:

(1) L'apprentissage est facilité et rendu meilleur par

- "un contact plus étroit entre le professeur et l'étudiant; les étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage reçoivent une attention particulière";

- "une accentuation des études dans les points faibles et vers les aspects qui permettent de mieux répondre aux exigences linguistiques du travail";

- "une grande flexibilité dans les heures de formation";

- "une grande flexibilité dans les méthodes d'enseignement".

(2) La réussite du test ECL est rendue plus facile

- "Certains fonctionnaires de notre ministère ont passé leur examen ECL avec succès après avoir suivi ces cours ... Cela a encouragé 5 ou 6 autres à y aller".

Appendices

L'on songe qu'à ce moment là de nombreux ministères seraient prêts à investir davantage, en élaborant eux-mêmes des programmes spécialisés, élaborés d'après les besoins de leurs fonctionnaires.

CONCLUSIONS GENERALES SUR LE PROGRAMME D

Quand on examine la répartition des cours dans les ministères, il faut remarquer que la grande majorité de ces cours porte sur le maintien de l'acquis et sur l'apprentissage élémentaire de la langue seconde. Or, ces deux types de cours sont en réalité des cours de suppléance, soit en remplacement du Bureau des Langues qui ne peut recevoir tous les étudiants dont les postes sont désignés pour une date prochaine, soit en remplacement du support naturel du milieu de travail qui devrait permettre à ceux qui occupent un poste bilingue de maintenir leur acquis.

En vérité, les problèmes relevés à propos des cours dans les ministères ne sont pas surtout les problèmes du Programme D lui-même, mais bien les problèmes beaucoup plus généraux du programme des Langues officielles qui identifie de trop nombreux postes bilingues, qui a des échéances de bilinguisation trop courtes, qui a des niveaux de bilinguisme trop faibles et qui ne considère pas les besoins du milieu comme une condition essentielle au succès de la politique linguistique. Envisagé du point de vue du programme des cours dans les ministères, on pourrait conclure de la manière suivante: ou bien les cours continus et intensifs sont nécessaires et la connaissance de la langue seconde sert à quelque chose et se trouve maintenue par le milieu de travail, ou bien ils n'ont pas raison d'être et, encore moins, d'être "maintenus".

Quant aux cours spéciaux, la façon avec laquelle ils ont été choisis et préparés ne nous inspire pas beaucoup de confiance dans leur succès à long terme. Si les ministères cherchent dans ces types de cours spéciaux un palliatif de l'absence de plan général de développement du bilinguisme, leur succès même pourrait bien correspondre à l'échec de la bilinguisation.

L'utilité du Programme D devrait donc être jugée par rapport à son rôle dans le programme des Langues officielles. Sa disparition même devrait être envisagée très sérieusement si l'on décidait de corriger les objectifs administratifs et linguistiques du programme, surtout si

Quatre sources principales de difficultés sont mentionnées par les ministères à propos du Programme D. La première est sans doute les problèmes financiers et administratifs qui font que les cours coûtent très cher, qu'il n'y a pas de flexibilité dans les horaires et de rapidité dans l'organisation. La seconde touche le niveau d'assiduité des étudiants qui, à cause du fait qu'ils restent attachés à leur ministère, est assez faible. La troisième est l'instabilité du corps enseignant dont ils déplorent les absences, les remplacements fréquents et parfois le manque d'intérêt. La quatrième est l'absence d'évaluation et de feedback pour la plupart des cours.

Il nous faut conclure que l'opinion des ministères que nous avons consultés sur le Programme D est relativement partagée. On y remarque des problèmes de communication, des problèmes de satisfaction, un haut pourcentage de recours à l'entreprise privée et des plaintes importantes sur la plupart des aspects de l'enseignement.

À partir des divers commentaires faits par les ministères, nous devons relever le problème central de toute la formation linguistique: ces cours servent-ils à quelque chose d'utile dans les ministères? Il existe en effet un espèce de malaise qui pourrait se formuler de la manière suivante: à première vue, on peut dire qu'il y a des besoins apparents dans les ministères, mais ces besoins paraissent factices, pour ne pas dire imaginaires, étant donné les résultats généraux par rapport à l'utilisation de la langue seconde dans le travail. Pour rencontrer les échéances de 1978, les ministères se croient obligés d'organiser des cours réguliers de langue, et, pour pallier une absence d'utilisation de la langue seconde dans le travail, ils ne voient pas d'autres moyens que d'offrir des cours de maintien de l'acquis.

On remarquera que seulement 37% des ministères considèrent les cours du Programme D comme soit assez "efficaces" soit "très efficaces".

9.3 Degré de satisfaction générale du Programme D

On peut résumer le degré de satisfaction générale des ministères à propos du Programme D en disant que la moitié est satisfaite et que l'autre moitié ne l'est pas.

9.4 L'orientation souhaitée pour le Programme D

A la question: "Quelle devrait être l'orientation future et

les objectifs du Programme D?", les ministères répondent de trois façons différentes. Certains ministères considèrent que le rôle du Programme D est de compléter, polir et spécialiser la formation reçue par les fonctionnaires au Bureau des Langues, en insistant sur la nécessité d'une spécialisation dans la langue seconde qui tienne compte des besoins particuliers des ministères; certains autres ministères considèrent que le Programme D devrait disparaître complètement et être remplacé, au Bureau des Langues, par un Service de consultation en arguant que c'est le rôle des ministères de veiller à ce que le perfectionnement de langue seconde ou en langue seconde des fonctionnaires soit fait en fonction du travail; enfin, d'autres ministères demandent au Programme D de corriger certaines lacunes importantes aussi bien au niveau administratif qu'au niveau des méthodes d'enseignement et de la satisfaction des besoins réels des ministères.

9.5 Le rôle des ministères par rapport au Programme D

30% des ministères considèrent que leur rôle est d'identifier les besoins spécifiques des ministères, 21% considèrent qu'ils doivent collaborer à la préparation du programme, 26% considèrent qu'ils doivent prendre en main une partie du programme et 24% pensent qu'ils doivent prendre en main tout le programme.

Le point de vue des ministères s'est exprimé principalement par les réponses au questionnaire que nous avons fait parvenir au Service Linguistique de 65 ministères ou agences gouvernementales. Ce questionnaire portait sur cinq points principaux: (1) les cours privés; (2) l'efficacité du programme; (3) la satisfaction personnelle à propos du programme; (4) l'orientation souhaitée du Programme D; (5) le rôle des ministères dans le programme. Nous allons reprendre brièvement chacune de ces questions avant de relever un certain nombre de plaintes formulées par plusieurs ministères. (Voir à ce sujet l'appendice I)

9.1 Les cours privés

Sur les 29 ministères ayant répondu au questionnaire, 19 affirment envoyer des étudiants dans des institutions d'enseignement privées. Les principales raisons évoquées sont: la grande flexibilité dans les programmes et les horaires, le meilleur contrôle sur la qualité et l'orientation de l'enseignement, certaines raisons administratives comme la facilité de conclure des ententes, le coût beaucoup moins élevé des cours.

9.2 L'efficacité relative des cours du Programme D

Sur une échelle de 5, qui va de "très efficace" à "pas efficace", les 29 ministères se sont répartis de la manière suivante:

TABLÉAU 6

Efficacité des cours du Programme D

Très efficaces	11
Assez efficaces	26
Efficaces	26
Peu efficaces	34
Pas efficaces	3
	<hr/>
	%

8. UTILITE DU PROGRAMME D

Les quelques 40 ministères qui ont inscrit 1,855 étudiants anglophones aux cours du Programme D (1974-1975) ont certes identifié certains besoins: c'est hors de tout doute. Toutefois, il faut savoir que les cours de formation linguistique offerts dans les ministères sont destinés, pour les trois-quarts (1,402), à une population de fonctionnaires déjà certifiés bilingues (550) ou qui occupent un poste non identifié bilingue (852). Plus de la moitié des cours offerts dans le cadre du Programme D sont des cours de maintien de l'acquis qui ont comme fonction principale de remplacer, à toutes fins utiles, les occasions de parler la langue seconde dans le travail.

C'est sans doute la raison pour laquelle ils constatent, à un autre endroit du questionnaire, que leur apprentissage est généralement moyen.

7.5 Programme Linguistique suivi par les étudiants du Programme D

Sur un total de 1,429 étudiants inscrits à des cours de groupe, 261 suivaient des cours réguliers, 1,015 des cours de maintien de l'acquis et 153 des cours spéciaux.

-	Cours réguliers:	Premier degré :	196
		Deuxième degré :	53
		Troisième degré:	12
	Total:		261

-	Cours de maintien de l'acquis:	Bilingue:	504
		Autre :	511
	Total:		1015

-	Cours spéciaux:	Bilingue:	46
		Autre :	107
	Total:		153

Sur l'ensemble des 1,429 étudiants, 550 possèdent déjà une certification de "bilingue" alors que 879 n'ont pas cette certification.

Sur le même sujet, une deuxième question se formulait de la manière suivante: "Dans l'exercice de vos fonctions, êtes-vous obligé de communiquer en langue seconde, oralement et/ou par écrit? Voici en un bref tableau le résultat obtenu:

TABLÉAU 5

Obligation de communiquer en français

Fréquence					
	Fonctionnaires	N	%		
Très souvent	2	30	13	1	
souvent	30	130	57	13	
rarement	48	21	8		
jamais	17				
abstentions	100				
Total	227				

7.4 Préférence des étudiants

Grâce à notre questionnaire auprès des fonctionnaires-étudiants du Programme D, nous avons également appris que parmi les 194 fonctionnaires inscrits à des cours réguliers (qui remplacent les cours continus en attendant), 104 ont affirmé qu'ils préféreraient suivre des cours continus dans un centre d'enseignement. Cette haute proportion ne manifeste pas nécessairement leur insatisfaction des cours eux-mêmes, mais bien plutôt les difficultés administratives et circonsstantielles que présentent les cours réguliers dans les ministères. Ces difficultés sont les mêmes que celles qu'on évoquait antérieurement à l'existence de cours continus et intensifs et sont liées au fait que les fonctionnaires restent trop près de leur travail et sont constamment en conflit d'intérêt.

7.2 Niveau des postes bilingues

Voici un tableau illustrant le niveau des postes bilingues occupés par les 142 fonctionnaires-étudiants du Programme D qui visent ou qui occupent un poste bilingue:

TABLÉAU 4

Niveaux des postes bilingues occupés
par les étudiants du Programme D

Niveaux	Total	
	Fonctionnaires	N
01	5	4
02	49	34
03	45	32
04	22	15
ne sait pas	21	15
	142	100

7.3 Besoins d'utilisation de la langue française

Une question de notre questionnaire destinée aux étudiants se formulait de la manière suivante: "Pouvez-vous faire votre travail sans avoir recours à la langue française?" Voici la réponse: sur 227 fonctionnaires, 162, soit 71% répondent qu'ils peuvent le faire. 17 se sont abstenus.

7. LA CLIENTELE DU PROGRAMME D

Le nombre d'étudiants par ministère et le nombre total des étudiants du Programme s'élève à un maximum de 2,320 pour le mois d'octobre 1974, et s'est maintenu autour de 2,000 depuis cette date. Un échantillon de 227 fonctionnaires-étudiants inscrits à des cours dans les ministères nous ont fourni des renseignements sur le type de poste qu'ils occupent, sur le niveau de ces postes lorsqu'ils sont bilingues (ce qui n'est guère représentatif de la population des clients, comme nous le verrons plus loin) et sur le pourcentage d'expectatives d'utili-sation du français dans leur travail. Mentionnons que 194 fonctionnaires suivaient des cours réguliers de langue alors que 33 suivaient des cours de perfectionnement et que le nombre moyen d'heures de cours par semaine est de 4.8.

7.1 Identification des postes

Voici un tableau qui indique l'identification des postes occupés par les fonctionnaires-étudiants du Programme D:

TABEAU 3

Identification des postes occupés par les étudiants du Programme D

Postes		
	N	%
Bilingues	142	62
Unilingues	69	30
Ne sait pas	8	4
Abstentions	8	4
Total	227	100

Dans un sondage auprès des professeurs du Programme D, (47 sur 204) 77% avouent ne pas avoir d'expérience dans les cours continus, près de la moitié ont moins de deux ans d'expérience dans l'enseignement d'une langue seconde et moins d'un an d'expérience au Bureau des Langues ou dans les ministères. Leur expérience se distribue de la manière suivante:

TABLÉAU 2

Expérience des professeurs du Programme D

(N:47)

années d'expérience	en langue seconde	au Bureau des langues	dans les ministères
1	11	19	22
2	10	9	6
3 et +	23	16	15
abstentions	3	3	4

6. LE PERSONNEL DU PROGRAMME D

Dans le tableau qui suit, on peut noter le nombre et la distribution des membres du personnel du Programme D à travers ses diverses unités. Si l'on ajoute au nombre de chefs d'unité, de chefs d'équipe et de professeurs le personnel de direction et de recherche, on peut évaluer à plus de 250 personnes le personnel du Programme D en septembre 1975.

TABLÉAU 1

Personnel enseignant du Programme D (sept. 1975)

Unité	Ministères clients	Chefs d'unité	Chefs d'équipe	Professeurs
		(LAT-3)	(LAT-2)	
D-1	9	1	4	37
D-2	(cours spéciaux)	1	2	22
D-4	1	1	4	30
(contrat non-signé au 1 ^{er} septembre 1975 par le MAS)				
D-5	(cours cycliques)	1	5	40
	cours programmés soir		1	3
D-6	Justice	1	1	13
	cours privés		1	11
D-7	10	1	4	35
D-8	(cours d'anglais)	1	1	13
Total:	21	7	23	204

Cours de perfectionnement de la langue anglaise offerts aux étudiants qui ont une bonne connaissance de la langue.

5.3 Commentaires

Comme on peut le voir, il existe trois types de cours principaux: des cours de langue pour les hauts fonctionnaires ou pour des fonctionnaires qui ne peuvent entrer dans les centres d'enseignement, des cours de maintien de l'acquis pour éviter que les diplômés des écoles de langue ne perdent trop rapidement ce qu'ils ont acquis et des cours de perfectionnement appelés "cours spéciaux".

Les deux premiers types de cours ont fait l'objet de demandes de la part des ministères, mais ce sont ces cours que les ministères trouvent trop chers et trop peu efficaces; en ce qui regarde les cours spéciaux, leur existence est due à l'initiative du Programme D qui, à la suite des recommandations d'un comité spécial, a créé une douzaine de cours de perfectionnement dans chacune des langues officielles.

Malheureusement, dans le cas des cours spéciaux, le programme a été établi sans consultation réelle avec les ministères et construit de façon artisanale à partir d'une évaluation sommaire de ce que les responsables et les professeurs du Programme D estimaient être les besoins des ministères. Il y a derrière cette entreprise un marketing certain qui semble viser davantage à l'expansion d'un programme qu'à la satisfaction d'un besoin exprimé par les ministères. Cependant, à cause de leur caractère relativement général, il est possible qu'il existe une demande relativement forte pour de tels cours. Il est également possible, sinon probable, que leur succès dépendra de leur capacité à s'adapter aux besoins qui existent dans les ministères.

5.1.4 Cours de maintien de l'acquis

Cours offerts aux étudiants qui ont atteint les exigences linguistiques de leur poste et qui ne suivent plus de cours réguliers ainsi qu'aux étudiants des cours cycliques.

Rythme des cours: 2 à 10 heures par semaine.

5.1.5 Cours privés

Cours offerts aux hauts fonctionnaires.

Rythme des cours: selon la disponibilité du fonctionnaire, entre 2 heures et 5 jours par semaine.

5.1.6 Cours spéciaux

Cours de perfectionnement de la langue française offerts à tous les étudiants qui ont un niveau de connaissance requis pour chacun des cours.

Rythme des cours: trois (3) heures par semaine.

5.2 Programme d'anglais offert aux francophones

5.2.1 "Retention programme"

Cours offerts à des petits groupes à l'intérieur des ministères. De une à trois fois par semaine.

5.2.2 "Private instruction"

Cours offerts aux hauts fonctionnaires.

De 2 à 10 heures par semaine.

5. COURS OFFERTS PAR LE PROGRAMME D

Il faut se rappeler ici que l'origine du Programme D repose sur une tentative du gouvernement de lutter contre le chômage. Ce fait historique est très important, nous semble-t-il, parce qu'il va conditionner l'orientation générale du programme et les types de cours offerts aux ministères.

Voyons d'abord le programme des cours de français et d'anglais offerts aux ministères.

5.1 Programme de français offerts aux anglophones

5.1.1 Cours réguliers

Cours de formation de base, débutants et faux débutants, offerts aux étudiants de priorités 02, 03 et 04 qui ne peuvent suivre des cours continus dans les centres d'enseignement.

Rythme des cours: $\frac{1}{2}$ jour à 1 jour par semaine et/ou une semaine par mois.

5.1.2 Cours d'appui à l'enseignement

Cours offerts aux étudiants qui suivent des cours réguliers. Rythme des cours: 1 à 2 heures par semaine.

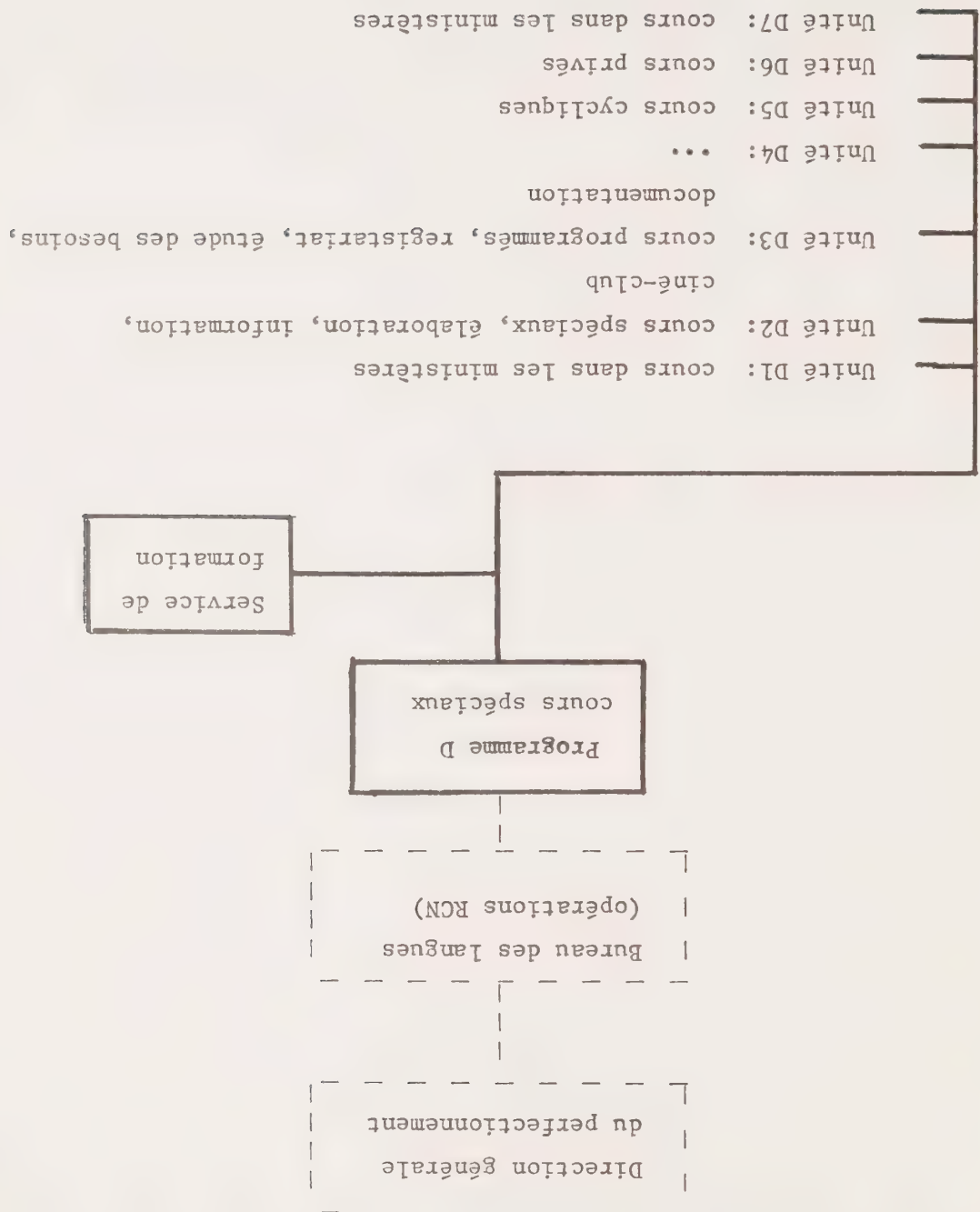
5.1.3 Cours cycliques

Cours de formation de base offerts à un rythme de trois sessions de trois semaines par année. Ces cours ont été intégrés au programme des cours dans les ministères en septembre 1975.

Les modalités d'opérations financières du Programme D ont évolué considérablement depuis son origine. A ses débuts, le Programme D ne réclamait aux ministères que les coûts directs (traitement des moniteurs et des professeurs, matériel didactique, etc.). A la suite d'un remaniement de la gestion financière de la Direction générale du perfectionnement, en juillet 1974, le Programme D doit recouvrer ses fonds auprès des ministères, ce qui implique qu'il doit négocier et signer des contrats avec chacun d'eux. Cette décision a entraîné une élévation totale des coûts de la formation linguistique et le tarif horaire est établi d'abord à \$32.00, puis à \$40.00, puis à \$42.00.

En avril 1975, un fait très important devait changer considérablement l'orientation du Programme D. En effet, le Conseil du Trésor accorde aux ministères la permission de signer les contrats avec l'entreprise privée pour les fins de formation linguistique des fonctionnaires "bilingues" et des fonctionnaires de priorité 02, 03 ou 04. Le Programme D se trouve donc désormais en concurrence avec l'entreprise privée. Durant les quelques mois qui ont suivi cette décision, 20 ministères sur 40 ont résilié leur contrat avec le Programme D et se sont adressés à l'entreprise privée. Ce phénomène s'explique principalement, du moins à ce qu'en disent officiellement les ministères, par la différence appréciable de coûts entre l'entreprise privée et le Programme D. Mais lorsqu'on analyse la situation, on se rend compte très tôt que l'assiduité aux cours dans les ministères n'est pas très élevée alors que les coûts, eux, restent fixes; de son côté, l'entreprise privée se montre souvent plus souple à ce sujet.

La concurrence de l'entreprise privée ne joue cependant pas encore dans tous les domaines couverts par le Programme D. En effet, une série de "cours spéciaux" portant sur le perfectionnement de la langue maternelle, la rédaction administrative en langue maternelle et en langue seconde, la grammaire, etc. sont offerts aux ministères depuis décembre 1974. (Voir la liste des cours dans le catalogue des cours spéciaux, en appendice)



3. STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DU PROGRAMME D

La structure organisationnelle du Programme D ressemble à celle des autres programmes du Bureau des langues en ce sens qu'elle comporte un certain nombre d'unités d'enseignement dirigées par un chef d'unité (LAT-3), de quatre à cinq conseillers pédagogiques (LAT-2) et d'une trentaine de professeurs (LAT-1). (Voir l'organigramme à la page suivante)

Comme les cours se donnent pour la plupart dans les locaux des ministères et qu'une unité peut desservir plusieurs ministères à la fois, les professeurs et les conseillers pédagogiques doivent se disperser à travers les différents ministères et même souvent circuler d'un ministère à l'autre.

Le Programme D s'est également doté de deux services spéciaux: Le service d'information et le service de consultation. Il publie ces services de la manière suivante:

Le service d'information peut vous fournir toute information pertinente touchant les cours spéciaux. Sur demande, il vous fournira des dépliantes et brochures et pourra se rendre dans votre ministère pour vous expliquer notre programme et visionner le document audio-visuel sur nos cours.

Le service de Consultation a comme fonction d'étudier les besoins linguistiques de tout ministère. Sur votre demande, ces agents rencontreront les fonctionnaires de votre département susceptibles de parfaire leur formation linguistique, leur feront passer entrevues et tests, dresseront une liste de leurs besoins et vous présenteront leurs recommandations finales. Ce service est gratuit pour les ministères qui, à la suite de cette enquête, signeront un contrat avec notre Programme.

2. MANDAT DU PROGRAMME DES COURS SPECIAUX

Le programme des cours spéciaux ou Programme D a le mandat suivant:

- a) offrir à tous les ministères qui en font la demande des cours de langue dans leurs locaux et sur une base de frais recouvrables;
- b) développer des programmes de formation linguistique adaptés aux besoins des ministères;

- c) donner aux ministères des services consultatifs pour les aider à atteindre leurs objectifs de bilinguisation.

C'est ainsi que beaucoup de fonctionnaires qui ne peuvent pas entrer au Bureau des Langues parce que leur désignation n'est pas prioritaire (priorités 02, 03, 04), peuvent s'inscrire à des cours de langue dans leur ministère. Le Programme D offre également aux fonctionnaires déjà bilingues des cours de perfectionnement dans la langue seconde ainsi que des cours de perfectionnement dans la langue maternelle.

1. HISTORIQUE DU PROGRAMME DES COURS SPECIAUX

C'est en 1972, dans un "programme pour enrayer le chômage en hiver" que la Commission de la Fonction publique recrute quelques deux cents personnes et crée un service d'appui à l'enseignement dans les ministères. Ce service avait pour mandat de maintenir, sinon de renforcer, pendant les inter-sessions, les connaissances acquises par les fonctionnaires dans les cours qu'ils prenaient dans les écoles du Bureau des langues. Il faut se rappeler qu'à cette époque les cours continus et intensifs n'existaient pas et que le programme d'enseignement consistait en des séances intensives cycliques habituellement de trois fois trois semaines par année.

Le statut des personnes recrutées par la Commission pour rendre les services attendus était celui de moniteur; quelques mois plus tard, un petit nombre de professeurs se sont ajoutés aux divers groupes de moniteurs.

En 1973, le programme se divisait en deux parties: le service de l'extension qui comprenait l'appui à l'enseignement, les cours privés, les cours aux juges et les cours aux épouses des hauts fonctionnaires; le programme F qui était formé de quelques cellules de professeurs, chacune placée sous la supervision d'un conseiller pédagogique, qui s'occupait de donner des cours réguliers aux fonctionnaires qui devaient apprendre la langue seconde sans toutefois pouvoir entrer tout de suite au Bureau des langues, déjà surchargé.

La fusion du programme de formation linguistique et du programme de formation professionnelle, en janvier 1974, a donné lieu à une restructuration du programme des cours dans les ministères qui devient une sorte de division du Bureau des langues appelée programme des cours spéciaux. Ce programme comprend sept unités, chacune composée d'un chef d'unité, de conseillers pédagogiques et de professeurs.

INTRODUCTION

En parallèle avec le programme des cours continus et intensifs donnés dans les centres d'enseignement spécialisés, un grand nombre de cours sont offerts et donnés dans les ministères. Ces cours sont organisés et administrés par le Bureau des langues de la Commission de la Fonction publique dans un cadre administratif spécial nommé Programme des cours dans les ministères.

Nous avons voulu savoir comment ce programme spécial était organisé, quels cours il offrait aux ministères, quelle était la clientèle de ces cours et dans quelle mesure il pouvait justifier son utilité et son efficacité. Nous avons également cherché à obtenir le point de vue des clients, les ministères, afin de connaître leur degré de satisfaction. Les données du présent rapport sont issues de quatre sources différentes:

- a) une série d'entrevues avec les responsables médiateurs et immédiats des cours spéciaux;
- b) un questionnaire adressé aux fonctionnaires inscrits à des cours;
- c) un questionnaire adressé aux professeurs;
- d) un questionnaire adressé aux conseillers en bilinguisme des ministères.

Après avoir fait un bref historique du programme des cours dans les ministères, nous allons examiner le mandat et la structure organisationnelle du Programme D, ses modalités d'opération financières, le programme lui-même, l'avis de la clientèle sur ce programme et le jugement qu'elle porte sur son utilité et son efficacité.

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques

(M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

GROUPE DE RECHERCHE C

Les facteurs psychosociaux et psychopédagogiques

(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "indivi-

duelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des

variables psychosociales et psychopédagogiques de l'apprentissage d'une

langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle

déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à

des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables

AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de

connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage

et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le

fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou

moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans

cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les

plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le

fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour

utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de

la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe

linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer

à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du

Gouvernement, quels éléments du contexte psychopédagogique dans lequel se

trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage?

Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonction-

naires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois?

Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe

linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de

ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes

et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au

cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels

(M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychosociales, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards, Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

l'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Étude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Études de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Étude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

LISTE DES TABLEAUX

1.	Personnel enseignant du Programme D (sept. 1975).....	20
2.	Expérience des professeurs du Programme D.....	21
3.	Identification des postes occupés par les étudiants du Programme D.....	22
4.	Niveaux des postes bilingues occupés par les étudiants du Programme D.....	23
5.	Obligation de communiquer en français.....	24
6.	Efficacité des cours du Programme D.....	27

TABLe DES MATIèRES

PAGE	
(i)	Table des matières.....
(iii)	Liste des tableaux.....
1	Avant-Propos.....
11	Introduction.....
12	1. Historique du programme des cours spéciaux.....
13	2. Mandat du programme des cours spéciaux.....
14	3. Structure organisationnelle du Programme D.....
15	4. Modalités d'opérations financières du Programme D.....
17	5. Cours offerts par le Programme D.....
20	6. Le personnel du Programme D.....
22	7. La clientèle du Programme D.....
26	8. Utilité du Programme D.....
27	9. Le point de vue des ministères.....
30	Conclusions générales sur le Programme D.....
35	Appendices.....

Remerciements

Nous tenons à remercier cordialement le directeur du Programme D du Bureau des Langues, Monsieur Michel Bilodeau, de nous avoir permis d'effectuer ce travail et d'avoir prêté à l'équipe PFL les services de Louis Dumas qui a préparé et dépouillé les questionnaires aux étudiants et aux professeurs, a interviewé les conseillers pédagogiques et les responsables du programme. Notre reconnaissance va aussi aux conseillers en bilinguisme des ministères qui nous ont fait parvenir leurs commentaires.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de
Gilles Bibeau

VOLUME 9

Recherche E-4

Programme des cours dans les ministères

par

Gilles Bibeau

en collaboration avec

Louis Dumas et
Robert Charbonneau

1	RAPPORT SYNTHÈSE	2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	7	Recherche E2 La suggestopédie au Bureau des Langues	8	Recherche E3 Les abandons et les retraits
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 9

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche E4

Programme des
cours dans les
ministères

par

Gilles Bibeau
en collaboration avec
Louis Dumais et
Robert Charbonneau



3 1761 11551080 2

